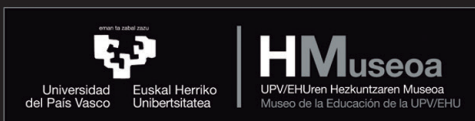


Espacios y patrimonio histórico-educativo

Paulí Davila y Luis M^a Naya
(Coordinadores)



ESPACIOS Y PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

El contenido de este libro está disponible en ADDI, el Archivo Digital para la Docencia y la Investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
<https://addi.ehu.es/>

Diseño de cubierta:
Alazne González

Maquetación:
Itxaropena, S.A.

© AAVV
© Erein, Donostia, 2016
ISBN: 978-84-9746-821-3
D.L. SS. 694/2016
Erein Argitaletxea

ESPACIOS Y PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO

Paulí Dávila y Luis M^a Naya (Coordinadores)

Organizado por:



Con la colaboración de:



Comité Organizador

Pauli Dávila Balsera (UPV/EHU)
Luis M. Naya Garmendia (UPV/EHU)
Iñaki Zabaleta Imaz (UPV/EHU)
Joxe Garmendia Larrañaga (UPV/EHU)
Hilario Murua Carton (UPV/EHU)
Gurutze Ezkurdia Arteaga (UPV/EHU)
Karmele Perez Urza (UPV/EHU)
Begoña Bilbao Bilbao (UPV/EHU)
Alejandro Mayordomo (Universitat de Valencia – SEPHE)
María Cristina Menezes (UNICAMP – RIDPHE)
Bienvenido Martín Fraile (Universidad de Salamanca – CEMUPE)
Isabel Ramos Ruiz (Universidad de Salamanca – CEMUPE)
Esther Berdote Alonso (UPV/EHU)
Alazne Gonzalez Santana (UPV/EHU)

Comité Científico

Pablo Álvarez (Universidad de Sevilla)
Delphine Campagnolle (Museo Nacional de la Educación – Ruán)
Eulàlia Collelldemont (Universidad de Vic)
Antonio Gomes Ferreira (Universidade de Coimbra)
José M^a Hernández (Universidad de Salamanca)
V́ctor Juan Borroy (Universidad de Zaragoza)
Maria Lucia Mendes de Carvalho (Centro Paula Souza, GEPEMHEP)
Pedro Luis Moreno (Universidad de Murcia)
Vicente Peña Saavedra (Universidade de Santiago de Compostela)
Teresa Rabazas (Universidad Complutense)
Roberto Sani (Università di Macerata)
Branko Sustar (Slovenian School Museum Ljubljana)
Patrizia Zamperlin, (Universidad de Padua)

ÍNDICE

Introducción.	19
Conferencia de Antonio Viñao: Los espacios escolares ¿cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?	25
Conferencia de Martha Lourenço: Museus e coleções universitárias na Europa e América Latina: um panorama diverso.	61
Conferencia de Marta Brunelli: La comunicación y la interpretación del patrimonio educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en la transformación	79

COMUNICACIONES

Sección 1: Espacios escolares

Los centros educativos y el espacio escolar

La Academia General de Enseñanza: un espacio para la Renovación Pedagógica de la provincia de Ciudad Real Felipe JIMÉNEZ MEDIANO	103
La Academia Santa Teresa de Málaga (1963). Una propuesta común de arquitectos y pedagogos M ^a José LÓPEZ MARTÍN	117
Espacios e instituciones de educación indígena en México: la Casa del Estudiante Indígena y El Internado Indígena de Paracho (1926-1940) Karina VÁZQUEZ BERNAL	135
Las Escuelas de la Alamedilla en Salamanca. Un prototipo construido según los modelos de Luis Domingo de Rute Francisco Javier RODRÍGUEZ MÉNDEZ y Francisco RODRÍGUEZ NIETO	151
Estudio Instituto de Señoritas Salomé Ureña y su influencia en el espacio arquitectónico y educativo dominicano Heidi GONZÁLEZ PIMENTEL	169
Internados religiosos: marketing del espacio a través de las memorias escolares Paulí DÁVILA, Luis M. NAYA e Iñaki ZABALETA	183
Donde el Instituto. Urbanismo y construcciones escolares en España durante el primer tercio del siglo XX Juan GONZALEZ RUIZ	209

Formación religiosa y vocacional de la mujer impartida por las Hermanas Carmelitas de la Caridad en el País Vasco tardofranquista Esther BERDOTE ALONSO y Joana MIGUELENA TORRADO	233
Tales and experiences of school spaces: a choir of voices, between Unification and Fascism in Bologna (Italy) Mirella D'ASCENZO	245
L'Escola Occitana D'Estiu, centre de formation associatif Marie-Anne CHATEAUREYNAUD y Celine PIOT	259
A circulação dos espaços e a importância do patrimônio educativo na cidade de São José dos Pinhais (Brasil) Antonio Francisco BOBROWEC e Eliane MIMESSE PRADO	267
Estratégias educativas de trabalhadores e para trabalhadores no Brasil. Um estudo comparativo: a Escola Moderna n. 1 e os Ginásios Vocacionais Noturnos Carmen Sylvia Vidigal MORAES y Doris ACCIOLY E SILVA	277
La Escuela Manjoniana y su vinculación con la naturaleza Salvador Mateo ARIAS ROMERO	293

Arquitectura escolar y proyectos educativos

School buildings in Rome, the capital of Italy (1878-1912) Lorenzo CANTATORE	305
Edifícios arquitetónicos, locales-escuela y campos de recreación en una institución educativa leonesa señera: espacios docentes abandonados, algunos destinados a nuevos usos y pocos pedagógicamente vivificados Pablo CELADA PERANDONES y Andrés GONZÁLEZ SANTA OLALLA	319
Educação e cidade na formação da arquitetura moderna brasileira: intersecções entre os discursos de Anísio Teixeira e Lucio Costa para Brasília Samira BUENO CHAHIN	335
Proyectos arquitectónicos del patrimonio escolar palentino (1900-1910) propuestos por los arquitectos Jerónimo Arroyo López y Rafael Géigel Sabat M ^a Lourdes ESPINILLA HERRARTE	351
Material history of the school. Evolution and changes of the classroom in Italy Giacomo SPAMPANI	365
"The school house". History and evolution of urban and rural school building in Italy during the Fascism Valeria VIOLA	377

De la oscuridad de las aulas de los caseríos a las exclusivas y peculiares escuelas rurales de la Diputación de Gipuzkoa (1931-36) Joxe GARMENDIA LARRAÑAGA, Hilario MURUA CARTÓN e Iñaki ZABALETA IMAZ . . .	391
--	-----

Objetos materiales, prácticas pedagógicas y usos del espacio

El espacio del taller en las escuelas técnicas o profesionales en Francia, 1800-1940 Gérard BODÉ	421
El valor de la Estética y su presencia en los espacios educativos de la Institución Libre de Enseñanza Jorge CÁCERES-MUÑOZ y Carolina GUTIÉRREZ TEJEIRO	445
El cuerpo en los espacios escolares: análisis de la educación física escolar Nuria CASTRO-LEMUS.	455
La expresión e interpretación del espacio educativo en clave de libertad y obediencia. Antecedentes en España durante los Siglos XX y XXI Cruz María FLORES RODRÍGUEZ y Carolina GUITÉRREZ TEJEIRO	467
La inspección de centros privados en el primer tercio del Siglo XX y el espacio escolar: el caso malagueño Francisco MARTÍN ZÚÑIGA	479
La vida en el aula de los artefactos pedagógicos. Inventos para la enseñanza objetiva en México, 1876-1910 Vandari Manuel MENDOZA SOLÍS	499
Las cantinas escolares en el espacio escolar cumpliendo una función educativa María Isabel MUÑOZ FERNÁNDEZ	513

Seccion 2: Espacios Lúdicos

Espacios naturales para aprender matemáticas. Propuestas realizadas en la Edad de Plata. Dolores CARRILLO GALLEG0 y Encarna SÁNCHEZ JIMÉNEZ	525
Sobre la celebración de la Fiesta del Árbol en la Región de Murcia: espacio de propaganda política o reflejo de valores educativos Carmen M. CERDÁ MONDÉJAR	541

Prensa pedagógica para jóvenes y patrimonio histórico-educativo. 'Abogaya'. Revista scout y de tiempo libre (1980-1985) José M ^a HERNÁNDEZ DÍAZ	555
A centralidade de um prédio escolar no conjunto das reformas urbanas de 1916 na cidade de Campos dos Goytacazes - RJ Rodrigo Rosselini JULIO RODRIGUES y Silvia Alicia MARTÍNEZ	567
Las colonias escolares de vacaciones sevillanas (1923-1931): la sierra y el mar como recursos pedagógicos Ana María MONTERO PEDRERA y Carmelo REAL-APOLO.	585
Juego, socialización y educación. Intrahistoria de los espacios lúdicos Andres PAYA RICO	601
Educational spaces and ludic spaces for the leisure time of Italian Catholic youths. The formative environment offered by the parish oratory in the nineteenth and twentieth centuries Paolo ALFIERI y Simonetta POLENGHI	615
Los paseos, visitas y excursiones como elementos de espacio lúdico. Una propuesta de vitalización escolar en el contexto de la escuela republicana. Ángel Serafín PORTO UCHA y Raquel VÁZQUEZ RAMIL	629

Sección 3: Espacios Espejo

Los espacios educativos en la cinematografía

Reflejos de las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública en los Noticiarios España al Día Isabel CARRILLO FLORES	649
La fachada de la escuela. La imagen de la enseñanza en los films documentales de inauguración de grupos escolares durante la dictadura de Primo de Rivera. Josep CASANOVAS PRAT y Eulàlia COLLELLDEMONT PUJADAS	663
La representación de la escuela en el cine español del franquismo: de la autarquía a la modernidad Valeriano DURÁN MANSO	679
El cine como reflejo del imaginario social: una aproximación al estudio de la representación de la educación escolar en la historia de la educación en España desde la II República hasta el final del régimen franquista Virginia GUICHOT REINA	693

Los espacios educativos y la fotografía

A memória fotogràfica preservada em jornais operários salvos da ditadura Maria CIAVATTA	709
Estudio preliminar a través de fotografías escolares sobre la educación en Euskadi en el siglo XX Alazne GONZÁLEZ SANTANA	729
Fotografía y recuperación de la memoria escolar en espacios virtuales Beatriz ROMERO SANZ, Boris TOULIER MARTÍNEZ; Carmen COLMENAR ORZAES; Teresa RABAZAS ROMERO y Sara RAMOS ZAMORA	743
La representació dels espais escolars i la modernització educativa en la fotografia de les revistes il·lustrades publicades a Espanya, 1900-1939 Bernat SUREDA GARCIA y Francisca COMAS RUBÍ	759

Los espacios educativos y su representación

Representaciones de los espacios escolares a través de la prensa gallega de la emigración: Eco de Galicia (1917-1936) y Céltiga (1924-1932) María Eugenia BOLAÑO AMIGO	775
Aproximación iconográfica al Conservatorio Profesional de Música y Danza de Mallorca Llorenç GELABERT GUAL y Xavier MOTILLA SALAS	795
La representación gráfica de la obra educativa del Segell Pro Infància en Cataluña Avelina MIQUEL LARA y Francisca COMAS RUBÍ	813
Imagen, educación y propaganda: las primeras colonias escolares de vacaciones de la Región de Murcia (1907) Pedro Luis MORENO MARTÍNEZ	825

Sección 4: Espacios Relacionados

La voz del magisterio

Between the desks of the Italian rural schools in the first half of XX century. The teachers' voice in school life stories Michelina D'ALESSIO	843
--	-----

Espacios escolares, materiales didácticos y prácticas pedagógicas	
Jesús ASENSI DÍAZ	855
Los espacios escolares en Baleares durante la postguerra. Una aproximación a través de las «voces» de los estudiantes de magisterio	
Gabriel BARCELÓ BAUZÀ	869
A faculdade de formação de professores em Vitória da Conquista/ba a luz da memória coletiva dos professores	
Luciana Canário MENDES, Gilneide de Oliveira PADRE LIMA e Lívia Diana ROCHA MAGALHÃES	881
Creating spaces for Early Childhood Education and Care in Italy. The early years of Tuscany public ECEC in the testimonies of the educators (1970-1990)	
Emiliano MACINAI and Stefano OLIVIERO	891
La formación de los maestros para la enseñanza de la música en el franquismo	
Elisabet CORZO GONZÁLEZ	905
El control del estado: maestros ¡hagan méritos!	
Carmen DIEGO PÉREZ y Montserrat GONZÁLEZ FERNÁNDEZ	919
Alteridade e discurso em espaço de formação docente	
Inez Helena MUNIZ GARCIA	933
El euskara dentro del espacio escolar de la renovación pedagógica del profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV)	
Hilario MURUA CARTÓN y Joxe GARMENDIA LARRAÑAGA	943
Luces y sombras en los salarios del magisterio español en el periódico <i>La federación escolar</i> (1916-1936)	
Álvaro NIETO RATERO; José ÁNGEL AYLLÓN y Raúl MIGUEL MALMIERCA.	961

Espacios y narraciones pedagógicas

Ecos del espacio escolar en la literatura valenciana de principios del siglo XX. A propósito del valor de la literatura como fuente para el estudio del patrimonio histórico-educativo.	
Ramón LÓPEZ MARTIN	973
<i>La Galera</i> : análisis de su influencia en la renovación pedagógica en el País Vasco	
Karmele PEREZ URRAZA; Begoña BILBAO BILBAO y Gurutze EZKURDIA ARTEAGA	987

A criação e implantação da unidade de ensino descentralizada de Vitória da Conquista: espaço de disputa Gilneide DE OLIVEIRA PADRE LIMA, Luciana CANÁRIO MENDES e Livia Diana ROCHA MAGALHÃES	999
Moral, instrucción física y emancipación de las chicas (1900-1930) Victoria ROBLES SANJUÁN	1015

Cuadernos escolares

Formación de identidad patriótica a través de los cuadernos de rotación de Navafría (Segovia), curso 1964/1965 Erika GONZÁLEZ GARCÍA y Miguel BEAS MIRANDA	1035
Análisis de cuadernos escolares producidos por casas editoriales de ciencias experimentales José Damián LÓPEZ MARTÍNEZ y María José MARTÍNEZ RUIZ-FUNES	1053
Cuadernos de rotación en la actualidad: una experiencia guiada desde el CEMUPE Bienvenido MARTÍN FRAILE e Isabel RAMOS RUIZ	1075
O espaço no caderno e o espaço para o caderno: desafios ao estudo e à organização do patrimônio histórico educativo Maria Cristina MENEZES	1087
Los espacios educativos en la educación de personas adultas. Una aproximación a través de las imágenes de los cuadernos escolares Ana SEBASTIAN VICENTE	1101

Sección 5: Los museos y el Patrimonios Histórico-Educativo

Los museos de la educación y las prácticas pedagógicas

The museum and the individual memory for a reconstruction of the rural schools for didactic purposes Rossella ANDREASSI	1119
EDUtopías -tecnologías en la escena educativa- María Cristina LINARES.	1133

El museo como repositorio de cosas pasadas o como herramienta dinámica de la educación	
Juan Eduardo LEONETTI CAMOU	1145
Da magia a sedução: ações educativas para universitários em museus paulistanos	
Aglay Sanches FRONZA-MARTINS y Olga R M VON SIMSON	1159
Educação em museus: as exposições interativas como um desafio pedagógico aos investigadores do patrimônio histórico-educativo	
Christine MÜLLER	1173
Pegando estrada de 2008 A 2014	
Denise da Silva SEGURA e Sônia Aparecida SIQUELLI	1185
Del patrimonio de una escuela al patrimonio de todas: reflexiones sobre el catálogo virtual de los museos escolares de Turín	
Francesca Davida PIZZIGONI	1199
Hacia la gestión del Patrimonio Histórico-Educativo en las instituciones escolares	
Rodrigo SANDOVAL DÍAZ y María José VIAL LYON	1211
El museo de educación como centro de interpretación: revelar el sentido del patrimonio histórico-educativo	
Pablo ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ	1219

Colecciones, museos y patrimonio educativo

<i>La voz de la escuela: recuperación, catalogación y difusión del patrimonio sonoro histórico educativo en los museos.</i>	
M ^a del Carmen AGULLÓ DÍAZ y Blanca JUAN AGULLÓ	1235
Violencia simbólica en las aulas del franquismo. Una aproximación a través del museísmo pedagógico y la pedagogía de los espacios	
José Ángel AYLLÓN GÓMEZ; Raúl MIGUEL MALMIERCA y Álvaro NIETO RATERO.	1249
Los institutos históricos y el patrimonio educativo: El instituto “Pedro Espinosa” de Antequera	
Isabel GRANA GIL.	1259
Recuperación del patrimonio histórico educativo del instituto provincial de Badajoz	
Cristina REDONDO	1271
Museo pedagógico Ana Maria Casasanta: patrimonio material de la escuela, espacio, cultura y educación	
Elenice de Souza LODRON ZUIN	1281

Centros de documentación y archivos

El Departamento del Exilio Republicano de la Biblioteca Valenciana. Un espacio para la recuperación del patrimonio histórico educativo de los maestros y profesores exiliados José Ignacio CRUZ OROZCO	1297
Entre viajes y valijas. Nuevos formatos de difusión del Archivo Pedagógico Cossettini, IRICE-UNR. Rosario, República Argentina María del Carmen FERNÁNDEZ CAÑÓN	1313
El Carxe, un patrimoni de frontera: proposta educativa i cultural Inmaculada GARRIGÓS I ALBERT	1319
Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho (1956-1994): história, arquivo escolar e produção de catálogo de fontes Mariana GONÇALVES SOUZA e Antonieta MIGUEL	1331
Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos (Sp), Brasil: da arquitetura escolar aos seus artefatos e possibilidades de musealização Maria Lucia MENDES DE CARVALHO e Marcus GRANATO	1347

INTRODUCCIÓN

El número monográfico de la Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación de 1993-94 (volumen 12-13) se dedicó al espacio escolar y fue coordinado por Antonio Viñao. En dicho número, además del estado de la cuestión sobre la historiografía relativa al espacio escolar, se recogía una diversidad de trabajos que abarcaban desde la Grecia clásica hasta el siglo XX, con miradas desde la iconografía a la arquitectura, pasando por la legislación, los espacios cerrados o los parques y jardines como espacios educativos. En aquel momento se trataba de un conjunto de aportaciones novedosas y que parecían abrir brecha a una línea de investigación hasta entonces poco trabajada en la Historia de la Educación. En la introducción, su coordinador abría una puerta a la esperanza de que esta temática fuese incluida en los programas de las disciplinas histórico-educativas. Han pasado más de dos decenios desde entonces, y usando una expresión muy conocida para los amantes del tango, podríamos decir que “20 años no es nada”, pero en nuestro caso no es así, ya que en este periodo hemos asistido a cambios muy importantes, sobre todo en el campo del patrimonio escolar, en el de los museos de la educación y, lo que es más importante, en la apertura, por parte de los historiadores e historiadoras de la educación, a un campo que está cambiando las formas de mirar y que está ofreciendo nuevas lecturas y descubriendo nuevas fuentes documentales que permiten elaborar un nuevo discurso sobre el Patrimonio Histórico-Educativo.

Esta presentación no pretende ofrecer un estado de la cuestión actual sobre las aportaciones que se han hecho al estudio sobre las relaciones entre el espacio escolar y la educación; la conferencia inaugural de este evento da cuenta, en parte, de ello. No obstante, sí que queremos resaltar que en el campo del Patrimonio Histórico-Educativo y de los museos de la educación estos últimos veinte años han sido de una gran dinamicidad. No podemos olvidar que en este periodo hemos asistido a la creación de la *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo - SEPHE*, en 2003, y al de la *Rede Iberoamericano para a Investigaçãõ e a Difusão do Patrimônio Histórico Educativo - RIDPHE*, en 2007, y que ésta el año pasado publicó el primer número de una revista dedicada al Patrimonio Histórico-Educativo. En España también se edita la revista *Cabás* que da debida cuenta de los estudios e investigaciones que se están llevando a cabo en este campo. Si a esta circunstancia asociativa y de publicaciones periódicas añadimos los congresos y reuniones científicas que se vienen celebrando, podremos observar que existe un rico panorama.

En estas últimas dos décadas también estamos asistiendo a la complementariedad que existe entre dos disciplinas hermanas: la Historia de la Educación, como disciplina académica, y los estudios sobre el Patrimonio Histórico-Educativo. No

creemos que exista un conflicto entre ambos campos de estudio ya que la relación entre ambas parece necesaria. No obstante, podemos constatar un mayor interés por descubrir nuevas fuentes o nuevas metodologías de estudio en la investigación sobre Patrimonio Histórico-Educativo. Así, los trabajos que se están desarrollando basados en nuevas fuentes de estudio como las fotografías, las imágenes, el cine, los objetos científicos, los cuadernos escolares, las memorias escolares, etc. parecen vislumbrar nuevos enfoques y miradas que enriquecen los estudios en este último campo. Un ejemplo expresivo de estos acercamientos lo podemos encontrar en el número 28(2) de la Revista *Educatio Siglo XXI*, coordinado por Pedro Luis Moreno, o en algunos congresos sobre Historia de la Educación (Burgos, 2003; Vic, 2015) o en el simposio internacional sobre la memoria escolar, celebrado recientemente (2015) en Sevilla. Los investigadores e investigadoras se sienten cómodos al acercarse a estas nuevas fuentes, ya que parecen asentar un camino fructífero para el conocimiento de elementos sustanciales que conforman el discurso sobre el patrimonio, entendiéndolo como un legado que nos interpela a construir una explicación de los hechos educativos. Se trata, por lo tanto, de dos campos disciplinarios que se complementan y en los que las nuevas fuentes y metodologías auguran un fructífero porvenir.

Si a esta rica trayectoria abierta en el campo de la investigación, de la docencia de postgrado, de reuniones científicas y de publicaciones sobre Patrimonio Histórico-Educativo, añadimos lo que podríamos denominar, con palabras de Antonio Viñao, un “furor museístico”, podemos cerrar un ciclo reciente donde en el ámbito universitario se ha producido la creación de diversos museos universitarios. En este sentido, no podemos menos que constatar que algunos departamentos universitarios o grupos de investigación han mostrado su interés por plasmar proyectos físicos o virtuales centrados en los museos escolares, pedagógicos o de la educación. Por lo tanto, a estas alturas, tenemos que reconocer que la relación entre memoria, historia, patrimonio y educación está resultando un campo de investigación productivo y que amplía las posibilidades de los recursos y las fuentes que hasta ahora dominaban el discurso histórico-educativo, además de fomentar la creación de museos. Asimismo debemos constatar que tal es la riqueza de los museos y colecciones universitarios, que los museos de la educación son tan solo una pequeña parte de toda la riqueza patrimonial que se encuentra en manos de las universidades. El Congreso Internacional de Museos Universitarios (CIMU), celebrado en diciembre de 2014, con participación de miembros de la SEPHE, sirvió para mostrar ante la comunidad universitaria el panorama museístico en el ámbito de la educación superior. A esta tradición reciente se une la creación del *Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa* que, con una mirada diferente a otros museos de este mismo ámbito, pretende fomentar la investigación, docencia, protección, conservación, salvaguarda y difusión del Patrimonio Histórico-Educativo en el País Vasco.

Con el compromiso que supone llevar adelante este Museo de la Educación y nuestra pertenencia a la SEPHE y RIDPHE, los organizadores de este encuentro propusimos que el mismo girase alrededor de un tema que nos parece nuclear para entender la perspectiva histórica y patrimonial de la educación, como es el espacio.

Entendemos que la vida de los sujetos históricos transcurre en un tiempo y en un espacio. No obstante, la historiografía, en general, ha priorizado el tiempo como material del oficio de historiador. Sin embargo, en las últimas décadas, el espacio se ha introducido en el quehacer de los historiadores e historiadoras, no como un mero contexto territorial o referencial, sino como un objeto sustancial del discurso histórico. A esta nueva forma de entender la historia han contribuido los planteamientos interdisciplinarios e historiográficos centrados más en analizar las relaciones de poder en los espacios que en el tiempo. El espacio, por lo tanto, forma parte ya de las tareas de los historiadores e historiadoras, también en el ámbito de trabajo de la educación. El estudio, desde la mirada del patrimonio histórico-educativo, de los objetos educativos que rodean la vida escolar, por poner un ejemplo, ha enriquecido nuestro conocimiento de la educación, la cultura y su patrimonio. Por otra parte, en la construcción de los museos los espacios son una parte fundamental de la tarea museográfica, de manera que el relato que se pretende mostrar en dichos museos, en la mayoría de los casos, supone la construcción o recreación de espacios que focalizan un determinado objeto o elemento material. De ahí que entendamos que el espacio no es un mero recurso para descubrir un nuevo objeto dentro de la investigación histórica, sino también un espacio físico sobre el que se organiza un relato museográfico.

También somos conscientes de que el espacio no es un objeto de estudio estático y unívoco, por ello tendríamos que hablar en plural y referirnos no al espacio escolar sino a los espacios en los que encontramos elementos susceptibles, dentro de una concepción patrimonial, de ofrecer una interpretación de la realidad histórico-educativa. En este sentido se verá, por las diferentes secciones que configuran este encuentro, que son muchas las lecturas, las miradas y las voces posibles que muestran esos espacios en los cuales se hacen referencias directas a espacios tangibles y también a la construcción de espacios intangibles, imaginados, recordados, etc. que, sin duda, nos hablan de experiencias vividas, pero también de representaciones sociales de esos espacios que construyen el imaginario o los mundos paralelos en los cuales se mueve la vida de las personas. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en las utopías pedagógicas, como ensoñaciones de un espacio educativo ideal. No podemos hallar mayor representación de construcción del espacio que en esas narraciones en las que una nueva organización del espacio podría contribuir al desarrollo de una vida feliz. En este sentido tanto la arquitectura real, como la imaginada por los utopistas, adquieren el mismo valor cuando nos referimos a los espacios escolares.

Con estas premisas hemos organizado este encuentro con el claro objetivo de recuperar para el quehacer de los estudiosos del Patrimonio Histórico-Educativo un elemento clave, el espacio, entendiéndolo de una manera caleidoscópica. No podemos referirnos a un espacio único, sino a una diversidad de espacios por los que transcurre la vida de los alumnos y alumnas, de los niños y niñas que aprenden a jugar en un espacio lúdico; de los niños, niñas y adultos que soñaron alguna vez con un espacio ideal o de quienes recuerdan nostálgicamente los espacios por los que transcurrieron sus vidas en el pasado. Por lo tanto se trata de una relación de los sujetos históricos con los espacios que les rodean y con los que establece una

relación social, vital, escolar o imaginada y que producen relatos sobre experiencias de sus propias vidas, dejando un rastro patrimonial.

Antes de referirnos al contenido de las secciones en las que se ha organizado este encuentro, y como marco a las contribuciones que pudieran producirse en este ámbito, nos pareció importante encargar tres conferencias que dieran coherencia al objetivo de este encuentro. Consideramos importante que estas conferencias respondieran a tres ámbitos diferentes dentro de nuestro campo de estudio: una aportación teórica sobre el estudio del espacio, desde la perspectiva del Patrimonio Histórico-Educativo; una segunda que enmarcara la situación de los museos y colecciones universitarios y, finalmente, una tercera aportación que nos abriese las puertas a una nueva consideración de la educación patrimonial. Para ello contamos con las tres conferencias que se incluyen en este libro de actas. La primera a cargo de Antonio Viñao sobre los espacios escolares, la segunda preparada por Marta Lourenço sobre museos y colecciones universitarias en Europa y América Latina y la última, de Marta Brunelli, sobre la comunicación e interpretación del patrimonio educativo en los museos. Creemos que con estas tres aportaciones focalizamos nuestro interés en tres ámbitos que, sin duda, favorecerán la comprensión de los objetivos que se mueven dentro de las sociedades dedicadas al Patrimonio Histórico-Educativo: la investigación, el conocimiento de los museos universitarios y el objetivo de favorecer una educación patrimonial.

La respuesta recibida a la convocatoria de este encuentro no ha podido ser más favorable, si bien algunas secciones han recibido un número mayor de aportaciones que otras. Todo ello es indicador de los intereses por los temas propuestos y de los trabajos que se están desarrollando en la actualidad en nuestro campo de estudio. Así, la primera sección, bajo el tópico título de *Espacios escolares*, pretendía que las aportaciones que se presentasen pudieran dar cuenta de que la vida escolar tiene un espacio privilegiado, como es el centro educativo. Se trataba, por lo tanto, de explicar que nos referimos a un microuniverso donde se plasman la política educativa, el currículum, la disciplina escolar, el rol del profesorado, las funciones de la escuela, la construcción de los niños y niñas en alumnos/as, entendiéndolo que todo ello se produce en un contexto espacial repleto de objetos, de agentes, de material didáctico, etc. Estas prácticas escolares se producen, sobre todo, en estos determinados espacios y con sus respectivas propuestas arquitectónicas: los patios, las aulas, las construcciones escolares, los internados, etc. Por lo tanto, lo que interesa resaltar en esta sección es conocer su materialidad, resaltando, sobre todo, los usos que han permitido determinadas prácticas pedagógicas. En estos espacios la riqueza patrimonial es evidente. Como no podía ser de otra manera, esta ha sido la sección que ha recibido un mayor número de aportaciones (29), que hemos considerado conveniente diferenciarlas en función de su referencia a los centros educativos (13), a la arquitectura escolar (8) o a los objetos materiales, prácticas pedagógicas y los usos del espacio (8).

La segunda sección que podríamos identificar con lo que, dentro del campo educativo encuadraríamos en la educación informal, se refiere a los *Espacios lúdicos*, que son complementarios a esa centralidad que tiene el espacio escolar en la vida de los niños y niñas, y también de los adolescentes y adultos, y donde la educación

respira por sus orificios. Nos referimos a los parques y jardines, cines, teatros, zonas de esparcimiento y deporte, parques temáticos, etc. donde podemos encontrar un conjunto de objetos materiales (juguetes) e inmateriales (canciones y bailes, por ejemplo), que conforman la parte lúdica y de ocio. Esta sección ha recibido nueve comunicaciones, lo cual es indicador de que alguna de las propuestas iniciales son todavía campos inexplorados para los investigadores de nuestra área.

La tercera sección, titulada *Espacios espejo*, intentaba reflejar las aportaciones que hiciesen referencia no tanto a la realidad de la escuela o de los espacios donde se desarrolla actividad educativa, sino las representaciones e imágenes que solemos hacer de ellas. Por lo tanto, es importante que acudamos a los espejos para estudiar los espacios en los que hemos reflejado la escuela, el profesorado, el alumnado, los libros de texto, etc., y también analizar cómo han sido narrados esos espacios a través de las imágenes fotográficas, los documentales históricos, las películas, etc. En definitiva se trata de reflejar el espacio más allá de su propia materialidad. Las nuevas fuentes primarias que se están construyendo en la historia y el patrimonio histórico educativo resultan fundamentales para favorecer esta aproximación. Dando muestra de todo ello se han recibido trece aportaciones que, por el contenido de las mismas, hacen referencia a los espacios narrados en la cinematografía (4), en la fotografía (4) y en otro tipo de soportes narrativos (5).

Como complemento a los espacios espejo, la sección cuarta está focalizada en los *Espacios relatados*, ya que entendemos que todos los espacios adquieren una mayor relevancia si detrás de los mismos están las voces que los llenan de contenido, de imaginación, de cambios y de usos innovadores. De ahí que los testimonios orales, las autobiografías, los relatos personales, las vivencias y experiencias en esos espacios adquieran su propia voz. Las voces de los actores se hacen imprescindibles, tanto si son maestros y maestras, como arquitectos, pedagogos, inspectores o reflejan los recuerdos de la infancia sobre los más variados aspectos de la vida y la educación. El mayor número de colaboraciones a esta sección ha correspondido a la voz del magisterio (10), mostrando así su relevancia dentro del espacio escolar, mientras que otras narraciones pedagógicas (4) y los cuadernos escolares (5) muestran dos aspectos complementarios de la actividad educativa. Hemos incluido aquí los cuadernos escolares para resaltar no tanto su valor como fuente patrimonial, que está largamente demostrado, sino para reflejar de qué manera se ha producido el relato de los aprendizajes escolares.

Finalmente, la sección quinta, dedicada a la *Investigación y patrimonio histórico-educativo*, en la que proponíamos analizar la investigación actual sobre el tema objeto del congreso ha resultado muy exitosa, pues se han recibido veintiuna aportaciones. Los apartados en los que nos ha parecido pertinente dividir esta sección hacen referencia a los museos y prácticas pedagógicas (9), a las colecciones, museos y patrimonio educativo (5) y a los centros de documentación y archivos (7). Se trata de una sección muy coherente en cuanto a las aportaciones que se han recibido y que continúan en la misma línea que otras ediciones de las jornadas, tanto de la SEPHE como de la RIDPHE, donde el museísmo pedagógico, los museos escolares, el patrimonio o la pedagogía museística han sido objetos centrales de dichos eventos.

El total de comunicaciones que hemos recibido (91) proceden tanto de América Latina (Brasil, Argentina, Chile, México, República Dominicana) como de diversos países europeos (Italia, Francia, Portugal), a la cabeza de los cuales se sitúa España. El número de comunicaciones presentadas ha superado nuestras expectativas ya que la temática propuesta no es muy habitual en el ámbito de los estudios sobre Patrimonio Histórico-Educativo que, en general, suelen tratar más temas relacionados con aspectos museográficos, preocupaciones de tipo museológico o la riqueza de determinados objetos y colecciones educativas concretas. Por lo tanto esta primera experiencia de celebrar un encuentro conjunto entre la SEPHE y la RIDPHE augura un futuro esperanzador ya que hemos logrado dar un paso importante en la internacionalización tanto de las dos entidades como de la participación de otros colegas procedentes de países europeos. En este sentido, esta primera aportación en el campo transnacional permite compartir experiencias, intercambio de ideas e investigaciones y colaboraciones que, en un futuro, podrán sustanciarse en proyectos comunes dentro de nuestra disciplina.

Por último, no quisiéramos terminar esta introducción sin agradecer, por una parte, a todos los ponentes y asistentes que han hecho posible las jornadas y, cómo no, a todas las Entidades que nos han apoyado de formas diversas en su realización, la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo – SEPHE, la Rede Iberoamericano para a Investigaçã o e a Difusã o do Patrimônio Histórico Educativo – RIDPHE, el Vicerrectorado de Campus de Gipuzkoa, el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, la Fundación Cursos de Verano de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, el Ministerio de Economía y Competitividad (proyecto número EDU2013-44129-P), la Universidad de Campinas, la Fundación Lenbur, el Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación – Garaian (IT 911-16) y la Unidad de Formación e Investigación Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54).

Una nota final: como se está poniendo de manifiesto cada vez más a menudo, la relación entre patrimonio, cultura y turismo es más colaborativa, ya que todas las partes salen beneficiadas desde el punto de vista económico, cultural y educativo. No estaría de más pensar las posibilidades que ofrece esta relación de cara al futuro. En este sentido esperamos que en Donostia-San Sebastián puedan encontrar respuesta a esta relación, disfrutando tanto de este encuentro, como del patrimonio cultural y del turismo de ocio.

Desde el *Museo do Falso* (Viseu-Portugal), 19 de mayo de 2016
Paulí Dávila Balsera y Luis M. Naya Garmendia

LOS ESPACIOS ESCOLARES ¿CÓMO ABORDAR UN OBJETO POLIFACÉTICO Y MULTIFORME?

Antonio VIÑAO
Universidad de Murcia

En resumidas cuentas, los espacios se han multiplicado, fragmentado y diversificado. Los hay de todos los tamaños y especies, para todos los usos y para todas las funciones. Vivir es pasar de un espacio a otro haciendo lo posible para no golpearse.

Georges Perec (1999, p. 25)

Reconocer una escuela en un paisaje no es difícil. Aunque pueden tener características en común con otros lugares públicos e instituciones, las escuelas son sin embargo rápidamente identificadas y raramente se confunden con otras cosas. Mientras que algunos rasgos de su diseño pueden ser ubicuos, las escuelas también muestran características regionales y locales en sus materiales, forma y estilo.

Catherine Burke & Ian Grosvenor (2008, p. 7)

Toda actividad humana tiene lugar en un espacio y tiempo determinados y mediante el recurso a algún medio y modo de comunicación o lenguaje. El espacio (dónde), el tiempo (cuándo) y los medios y modos de comunicación y lenguaje (cómo) son tres elementos básicos producidos y conformados por dicha actividad, que al mismo tiempo la contextualizan y conforman. Son, simultáneamente, productos sociales y tecnologías o instrumentos de producción social. Si en otros trabajos nos hemos centrado en los tiempos y en los soportes y modos de comunicación escolares, este texto versa sobre el espacio escolar y viene a añadirse, retomando aspectos tratados en los mismos, a otros trabajos anteriores.¹

Por otra parte, de entre la amplia diversidad de espacios sociales, este coloquio versa sobre los específicamente educativos desde la doble perspectiva de espacios sociales en los que han tenido y tienen lugar actividades educativas, y elementos que, precisamente por ello, forman parte del patrimonio histórico-educativo. Este texto tratará solo el primer aspecto, los espacios educativos como tales.

1 Lo aquí expuesto retoma y amplía cuestiones y aspectos desarrollados sobre todo en Viñao, 1980, 1993-94a, 1993-94b, 1996, 1998, 2004, 2006, 2007 y 2008, en especial el segundo de los trabajos indicados, y Viñao y Escolano, 1998. En la bibliografía final se indican las distintas versiones o traducciones de dichos textos con el fin de facilitar su localización.

Lo primero que constata quien se acerca a los espacios educativos, ya sea desde la historia o desde la contemporaneidad, es que nos hallamos ante un objeto polifacético y multiforme: ofrece muchas caras y muy diversas modalidades o formas. Además, puede ser contemplado, al mismo tiempo, como “programa”, como “discurso”, como “escenario” y como “representación” (Escolano, 2000, pp. 183-244), y desempeñar las más variadas funciones: pedagógica, por supuesto, pero también higiénica, simbólica, estética, propagandística, etc. De ahí que solo pueda ser abordado desde la posición perspectivista del ojo o mirada móvil (Nietzsche, 2005, p. 155; Ortega y Gasset, 1985, pp. 19-22; Trywhitt, 1968).

Ciñámonos, en principio, solo a las secciones en que se estructura este coloquio. Las dos primeras distinguen ya entre espacios escolares y espacios educativos lúdicos. Es decir, entre lo que solemos denominar educación formal y no formal –la socialización informal, en el ámbito familiar por ejemplo, quedaría fuera de los espacios objeto del coloquio–. La primera tiene lugar en edificios y lugares escolares y la segunda en espacios exteriores a la escuela, dando a este término el sentido amplio de toda institución diseñada y organizada con fines específicamente educativos. Podría parecer, a primera vista, que la diversidad se reduce solo a los espacios educativos no escolares: parques y jardines, la calle, cines, teatros y lugares donde se celebran otros espectáculos, zonas de recreo y deportes, parques temáticos, museos, y un amplio etcétera que abarcaría el barrio, la localidad o ciudad en la que se vive; en definitiva, el entorno o territorio donde tienen lugar los desplazamientos más o menos cotidianos. Eso por no incluir los espacios educativos virtuales o aquellos en los que nos movemos y adentramos visualmente.

Esto es solo la apariencia. Los espacios escolares ofrecen, histórica y contemporáneamente, una diversidad bastante más amplia de lo que en principio imaginamos o suponemos. Por si ello no fuera suficiente, el coloquio aborda también las representaciones icónicas o narradas por escrito u oralmente, imaginarias o vividas, de tanto los espacios educativos formales como de los no formales, así como los patrimonializados o musealizados. Es decir, ya no estamos en presencia de la materialidad física de dichos espacios, sino de su representación mediante un filtro visual, escrito, oral o derivado de la asignación a los mismos de otra función: la patrimonial. Un filtro que, con sus normas y su lógica específica en cada caso, nos ofrece no ya el espacio educativo en sí mismo, sino una forma determinada de recordarlo, captarlo y representarlo. El espacio fotografiado ya no es el espacio real; es el producto de una idea previa, consciente o no, de una tecnología y de una selección o corte en el espacio y en tiempo. La representación escrita u oral es producto del recuerdo filtrado tanto por el tiempo transcurrido y el sentido que abre el recuerdo –el sentido del olfato es, por ejemplo, un elemento que nos trae el recuerdo de espacios vividos, la escuela entre ellos (Beas, 2014)–, como por el presente desde el que se recuerda. También de la ficción literaria que no pretende reflejar la realidad tal cual era, pero que se elabora a partir de ella; o, asimismo, de la imaginación, creando espacios imaginarios, más allá de lo real, sin posibilidad de contrastar o comprobar su existencia o materialidad, pero no por ello menos reales en cuanto a su intencionalidad y efectos educativos. Por último, el filtro patrimonializador o museístico, como queda dicho, sustituye la función educativa de dichos

espacios por la patrimonial y memorialística. Incluso, en aquellos casos en que el bien patrimonial o musealizado sigue cumpliendo su original función educativa, dicha función queda absorbida por la posteriormente añadida, y al mismo tiempo, sin embargo, magnificada por el peso simbólico, pero no menos real, de la historia al atribuírsele la condición de un bien patrimonial que merece ser conservado y mostrado como tal.

Dadas las limitaciones en cuanto a la extensión, en este trabajo elegimos solo dos de entre las diversas miradas posibles sobre los espacios escolares. Por supuesto, caben otros enfoques. Por ejemplo, el de seguir la evolución de un determinado espacio escolar desde la idea inicial hasta su desaparición como tal espacio educativo, pasando por el diseño, la construcción, las transformaciones operadas posteriormente, los usos de que ha sido objeto, etc. Incluso es posible limitarse, cuando se no va más allá de la fase de diseño, al análisis de un proyecto no materializado, como sucede en el artículo de Herman *et alii* (2011) sobre el proyecto del arquitecto Renaat Bramen para la Escuela Decroly de Bruselas realizado en 1946. También es posible dirigir la mirada a las políticas públicas de construcciones escolares y sus realizaciones, como han hecho Anne-Marie Châtelet (1999) para la enseñanza primaria parisiense desde 1870 a 1914 y Francisco J. Rodríguez Méndez (2008) para el mismo nivel educativo y Valladolid de 1928 a 1936, o hacia las vivencias y percepción por los usuarios de un espacio escolar determinado, los aspectos técnico-arquitectónicos, los higiénico-sensoriales, los simbólicos, o los artístico-decorativos, por mencionar solo algunas de las opciones posibles. En este caso, hemos optado por dos miradas diferentes, pero relacionadas. Una de índole general, antropológica, desde la proxemia o ciencia que estudia la dimensión espacial del comportamiento humano –el empleo del espacio por el ser humano–, es aplicable tanto a los espacios escolares como no escolares. Y, como es obvio, a cualquier tipo de espacio convertido por el ser humano, en lugar y territorio. La segunda se circunscribe al espacio escolar y pretende ofrecer un modelo, entre otros posibles, para el análisis del mismo.

1.

Espacio y actividad humana. El espacio como lugar y territorio

El espacio es un elemento determinante en la formación de la personalidad y mentalidad de los individuos y los grupos. El concepto de territorio es consustancial al ser humano: la apropiación de un espacio proporciona la conciencia y el sentido de sí mismo y de grupo. De ahí que los problemas de convivencia social sean problemas de espacio-territorio; de conflicto y lucha por un espacio social y físico que percibimos cargado de símbolos y relaciones. Además, el espacio, los espacios, constituyen el fondo o soporte de la conciencia y la memoria. No es el tiempo lo que recordamos, sino los espacios que llevan dentro de sí, comprimido, el tiempo. La

noción del tiempo, “inasible” e “inmaterial” en sí misma (Camarero, 1999, p. 10), nos llega gracias al recuerdo de espacios diversos o de fijaciones temporalmente diferentes en un mismo espacio. El conocimiento de sí mismo, la historia interior, la memoria individual o grupal es, en suma, un depósito de imágenes. De imágenes de espacios que fueron para nosotros, alguna vez, durante algún tiempo, lugares en los que algo nuestro quedó allí; territorios que nos pertenecen en cuanto que forman parte de nuestra historia. En palabras de Bachelard (1975, 38-40),

“creemos a veces que nos conocemos en el tiempo, cuando en realidad solo se conocen una serie de fijaciones en espacios de la estabilidad del ser [...]. En sus mil alvéolos, el espacio conserva tiempo comprimido. El espacio sirve para eso [...].

La memoria no registra la duración concreta [...]. Es por el espacio, es en el espacio donde encontramos esos bellos fósiles de duración concretados por largas estancias. [...] Localizar un recuerdo en el tiempo es solo una preocupación del biógrafo y corresponde únicamente a una especie de historia externa, una historia para uso exterior, para comunicar a los otros. [...] Para el conocimiento de intimidad es más urgente que la determinación de las fechas la localización de nuestra intimidad en los espacios.

[...] esos espacios [...] son constitutivos [...]. Esos reductos tienen el valor de una concha.”

Por supuesto, existe un espacio objetivo, dado, que está ahí disponible para hacer de él un lugar –o un no lugar (Augé, 2008)– y un territorio. “Todo es espacio u ocupa un espacio” (Camarero, 1999, p. 11). Pero el sentido y la noción del espacio son siempre subjetivos, De ahí que no se pueda “concebir [...] como totalidad sino como fragmento” (Camarero, 1999, p. 12). El espacio en sí mismo tiene su propia dialéctica interna. Una dialéctica que tiene su origen en el juego o interacción entre:

- Lo interno y lo externo –el espacio que delimita lo que está dentro de lo que está fuera: los límites y el contorno–.
- Lo cerrado/acotado y lo abierto –el grado de porosidad o permeabilidad visual, las continuidades y discontinuidades–.
- Lo visible, lo transparente y lo oculto –fundamental en cuanto al control y la vigilancia–.
- Lo pequeño y lo grande –como medida o proporción–.
- Lo curvo, lo angulado y lo rectilíneo –como estética con significado y en relación con el control y la vigilancia–.
- Lo propio, lo ajeno y lo común –como espacio social o territorio y fuente de identidad–.
- Lo superior o inferior –arriba, abajo, órdenes jerárquicos–.
- Lo que está delante y lo que está detrás –lo que precede, antecede o prepara y lo que no es visible o no está directamente accesible–.

- Lo próximo y lo lejano –el sentido de la distancia, lo accesible y lo remoto–.
- Lo que queda a un lado u otro –izquierda, derecha, frontal–.
- Lo diáfano o segmentado –porosidad interior–.
- Lo análogo y lo diferente –la comparación como modo de comprensión y asimilación o extrañamiento y distinción–.

Darle un sentido a este juego dialéctico, descifrar y construir su lógica, es una tarea subjetiva. Objetivamente condicionada, desde luego, pero subjetiva. No solo porque cada uno vea, mire y capte el espacio desde un lugar físico y mental diferente –¿ven el mismo espacio un cazador, un pintor, un fotógrafo o un arquitecto?–, sino también porque lo vemos durante momentos, duraciones y velocidades diferentes. En suma, el espacio no es tanto un producto de una determinada estructura, disposición y elementos del paisaje en sí mismo, sino una construcción mental activa elaborada a partir de percepciones que generan imágenes, pensamientos y sentimientos en el sujeto que mira, piensa y siente (Bailly, 1979, 32-33) La noción de paisaje, como espacio que se mira y siente, es de naturaleza subjetiva. El espacio objetivo no existe. Y si existe, como parecen indicarnos nuestra mente y nuestra lógica interna, no podemos captarlo como tal: “los espacios [...] son apropiados y divididos por cada individuo de acuerdo con sistemas de referencia propios” (Bailly, 1979, p. 40).

El ser humano es genéticamente territorial. Precisa crear y dar forma a un espacio personal y grupal. Pero dichas creación y conformación no tienen lugar, salvo casos excepcionales de aislamiento, a partir de cero. Es decir, el sentido del espacio como territorio, la percepción que se tiene del mismo, la dimensión espacial del ser humano, su “comportamiento espacial”, es el resultado de un aprendizaje social y cultural (Sommer, 1974, pp. 13-145). No obstante, pese a las diferencias que se observan en la percepción y sentido del espacio entre las diversas culturas o grupos sociales, hay una serie de aspectos que pueden considerarse comunes y que tienen lugar en todas ellas. Estos aspectos constituyen “la dimensión oculta” del espacio como lugar y como territorio (Hall, 1972), y asignan significados que regulan, pautan y socializan (Picard, 1986):

- Las jerarquías y precedencias sociales –turnos u orden de paso, posiciones o posturas a adoptar, dimensión del territorio ocupado, etc.–.
- El contacto corporal –consigo mismo, con los demás o con objetos y otros elementos materiales–;
- Las distancias interpersonales –íntima, personal, social, pública–.
- Los espacios subjetivos percibidos como tales –el propio cuerpo, la esfera de extensión del mismo mediante el simple gesto, el área aprehendida con la mirada, el territorio asignado en cada lugar y momento, el hogar o casa, el barrio, la ciudad, la región, el espacio de nuestros proyectos futuros, etc.–.
- Y, en definitiva, los modos de interacción y comunicación entre los seres humanos (Picard, 1986).

Todos estos aspectos pueden ser conocidos y analizados a través, entre otras fuentes de información, de las representaciones icónicas, escritas u orales del espacio percibido y vivido.

2.

El espacio escolar. Un modelo de análisis

Todas las consideraciones anteriores son aplicables al espacio escolar como lugar y como territorio. Teniéndolas en cuenta, seguidamente diseñaré un modo posible, entre otros, para analizarlo desde dicha perspectiva. Con tal fin, expondré primero las tendencias generales que, en su evolución histórica, han caracterizado la configuración como lugares de las instituciones educativas. Después, a imitación de las “matrioskas”, abordaré el espacio escolar en sucesivas capas, desde una visión exterior y completa del mismo hasta los espacios en que se segmenta, entre ellos el aula, sus rincones más recónditos o los ocupados por los objetos –sillas, mesas, armarios, pizarras, símbolos, etc.– que lo pueblan.

2.1. El espacio escolar como lugar: desde el nomadismo a la estabilidad y desde la diversidad inespecífica a la autonomía, especificidad, acotamiento y segmentación interna

El paso desde los espacios de socialización difusos de las sociedades llamadas primitivas a la educación como socialización institucionalizada, supuso la aparición de lugares específicos, acotados, separados de otros, en los que llevar a cabo dicha función social primaria (Velasco, 1997, 511-512). Es cierto que, tanto el pasado como en tiempos recientes, o actualmente, pueden hallarse ejemplos de nomadismo del espacio escolar; o sea, del profesorado y estudiantes. Desde la escuela peripatética en la Grecia antigua a los maestros itinerantes de las zonas rurales pasando por la enseñanza preceptoral o a domicilio y las propuestas de abrir la escuela a la vida, a lo que no es escuela –actividades extraescolares, excursiones y visitas, la ciudad educadora, etc.–, los ejemplos abundan. Sin embargo, la división social de funciones propias de las sociedades complejas, y la asignación de espacios específicos, separados, para cada una de ellas, determinarían la aparición y consolidación, primero, de lugares dedicados con carácter estable a la enseñanza y, más tarde, de lugares pensados, diseñados, acotados, construidos y utilizados única y exclusivamente con tal fin. Lugares, si se quiere, de vocación funcionalmente totalitaria en cuanto que soportan mal la existencia en el recinto o terreno, o en lo edificado, de “espacios inútiles”, sin función: no “sin función precisa” o “plurifuncional”, sino “a-funcional”, que no sirven “para nada” (Perec, 1999, pp. 59-60); o sea, sin sentido, ya sea real y/o simbólico (pero no por ello menos real en sus efectos).

Este último paso hacia la especificidad supondría, por un lado, la caracterización como habilitados y provisionales, desde el punto de vista escolar, de los espacios educativos construidos y dedicados en principio a otros fines; por otro, la independencia física de aquellas instituciones a las que en un principio se ligaba la escuela, ya fuera de modo integral, formando parte del edificio de la institución de la que se dependía, o en un anexo o edificio próximo. Es decir, de los poderes religiosos –ca-

tedrales, templos, conventos–, políticos –palacios, ayuntamientos– y económicos –empresas, fábricas–, o incluso de la vivienda del propio maestro, una práctica de la que pueden hallarse testimonios ya en el siglo XVII (Seaborne, 1971, p. 41) o en la España de la segunda mitad del siglo XX. La ubicación autónoma, separada, aislada en un edificio propio, constituiría el origen de la arquitectura escolar. De una arquitectura específica que hace posible la identificación como escolares, tanto en el medio urbano como en rural, de edificios con señas de identidad propias. Y ello tanto exterior como interiormente; tanto en su apariencia externa como en la disposición interior del espacio o incluso en su decoración.

2.2. Urbanismo y educación: la ubicación de los espacios escolares

Toda institución escolar ocupa un espacio determinado. Este emplazamiento no es producto del azar, sino el resultado –consciente o no, planificado o dejado al libre juego de las fuerzas sociales que lo determinan–, de un proceso específico de construcción social de este tipo de espacios. Dicho emplazamiento condiciona además, junto con otros aspectos –el nivel y modalidad de enseñanza, la red de comunicaciones y transportes, los procedimientos establecidos para la admisión del alumnado, el entorno social, etc.– el área de influencia del centro docente y el tipo de alumnado que al mismo accede. El primer elemento, pues, a determinar en el análisis de la dimensión espacial de las instituciones escolares es su área de influencia y, en relación con dicha área, el entorno y características socio-culturales de quienes en ella habitan, y la correspondencia, o no, entre dicho entorno y el tipo de alumnado que accede a las mismas. Se trata, pues, de un aspecto clave a tener en cuenta en cualquier estudio sobre, por ejemplo, los efectos que tienen, en la composición social del alumnado, las diferentes políticas de distribución y admisión de alumnos: zonificación, distrito único, desplazamientos obligatorios de población escolar, etc.

A la inversa, hay ocasiones, por ejemplo en poblaciones o barrios en los que los edificios e instituciones universitarias constituyen una de sus señas de identidad –Oxford, Salamanca, barrio Latino parisiense–, en las que habrá que estudiar como dichos edificios e instituciones han condicionado y condicionan a su vez el entorno –hospederías, residencias, librerías, lugares de ocio y entretenimiento, bares, centros culturales, etc.– en el que se hallan ubicadas. Es decir, el área y tipo de influencia no en relación con el alumnado, sino con las actividades que en dicha área genera la existencia de uno o varios establecimientos de enseñanza.

Otro aspecto a considerar sería el de la regulación específica del emplazamiento de este tipo de espacios. Algo usual en todas las normas o instrucciones técnico-arquitectónicas dictadas en relación con la construcción de edificios escolares. Un tipo de instrucciones en las que se entremezclan las de índole meramente técnica-constructivas –tipo de suelo–, con las técnico-higiénicas –aireación, soleamiento, bajo grado de humedad–, viarias –accesos no peligrosos–, sanitarias –alejamiento de cloacas, estercoleros, zonas contaminadas– morales –no proximidad de burdeles, prisiones, tabernas– y de índole mental o simbólica –lejanía de cuarteles, plazas de

toros, prisiones, cementerios, hospitales—. Y, como es lógico, incluir en dicho análisis el contraste entre dichas instrucciones y la realidad.

Por último, parece necesario en los estudios de este tipo el recurso a la cartografía. Nada refleja mejor el cambiante panorama urbano de los emplazamientos escolares que su reflejo en mapas que correspondan, siempre que sea posible, a la época estudiada tal y como, por ejemplo, lo hace Colleldemont (2014) en relación con Edimburgo en los siglos XVII a XIX.

2.3. La imagen externa: la fachada o entrada principal y el cierre del espacio acotado

La fachada y la entrada principal, observables desde el exterior, constituyen la imagen externa, visible, de presentación social de todo edificio o espacio escolar. Dicha imagen significa y connota. En uno u otro sentido, pero habla por sí misma. En unos casos por su monumentalidad. Por ejemplo, en la “Escuela Presidente Roca” sita en la plaza Lavalle de Buenos Aires, inaugurada en 1903, de estilo neoclásico, obra del arquitecto italiano Carlos Morra (figura 1). Modelo de las llamadas “escuelas-palacio”, constituye un símbolo no ya de la importancia que determinados poderes públicos atribuyeron a la educación primaria en la Argentina de los años finales del siglo XIX y comienzos del XX, sino de la afirmación de su poder en este campo y de la influencia, vía Facundo Sarmiento, de la arquitectura escolar estadounidense. Se trata, en efecto, de una simbología tomada del gusto por la arquitectura neoclásica y neogótica de las universidades estadounidenses (figura 2) –presente asimismo en las escuelas primarias (figura 3) y secundarias y en las bibliotecas comunales– bajo la influencia del gótico tudoriano, u Oxbridge, de las antiguas universidades inglesas (Goodchild, 2000).

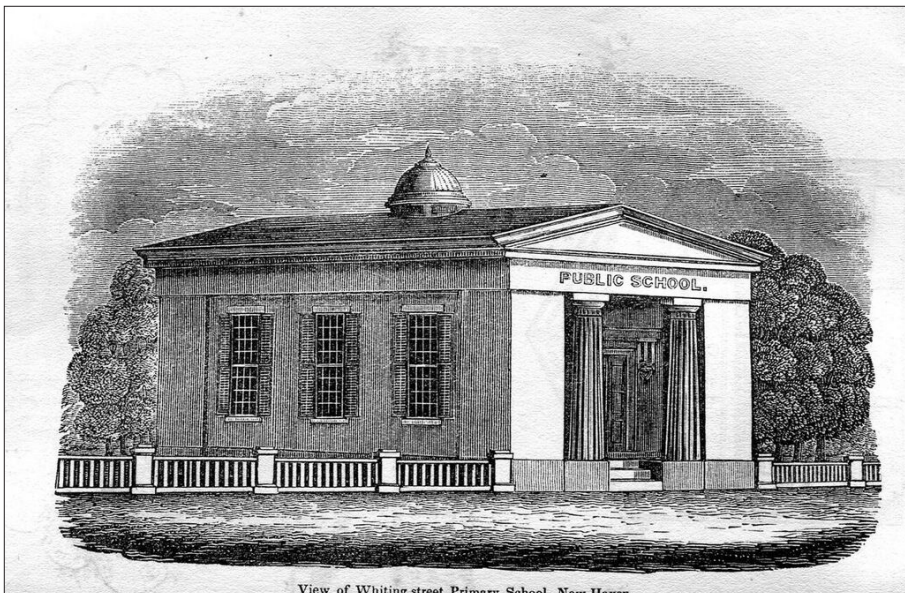


Figura 1. Escuela “Presidente Roca”. Buenos Aires. Tarjeta postal (1903)



▲
Figura 2.
Universidad de Harvard

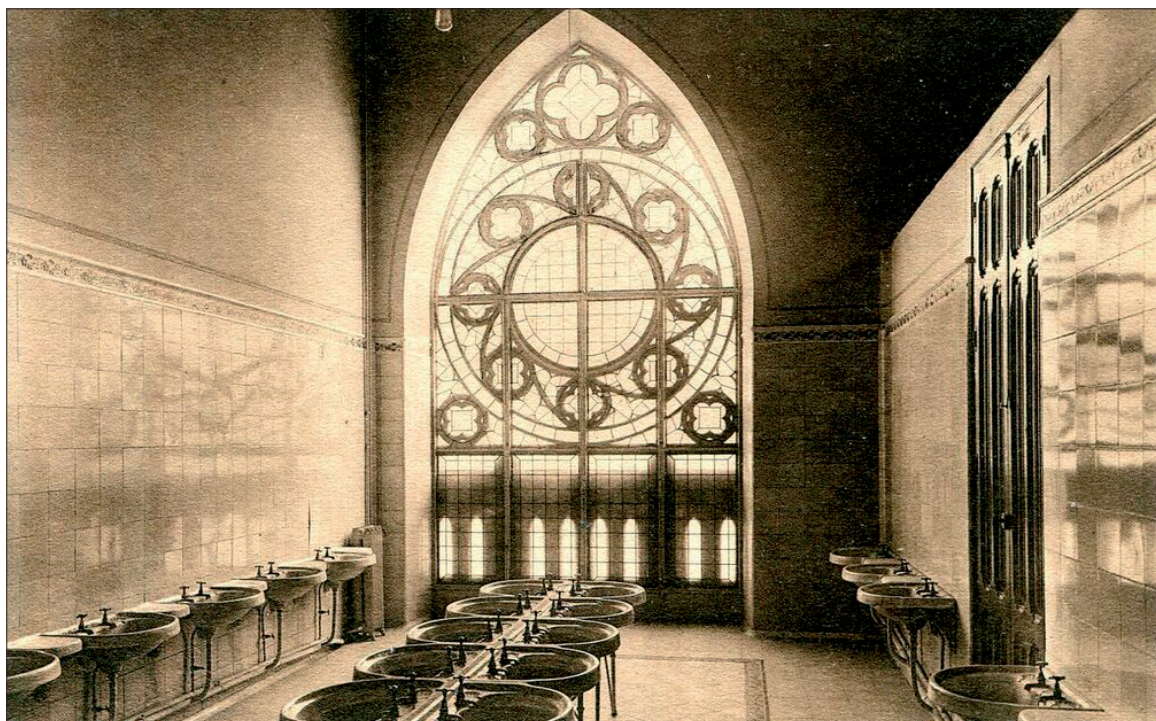
▼
Figura 3.
Escuela primaria.
New Haven (Barnard, 1848, p. 97)



View of Whiting street Primary School, New Haven.

Similar espectáculo pedagógico y monumental puede encontrarse asimismo, por poner otros ejemplos, en buena parte de los colegios de órdenes y congregaciones católicas creados en España en los años finales del XIX y los primeros del XX, en algún caso siguiendo un estilo neogótico y, por lo general, con resonancias y evocaciones religiosas, incluso en los espacios interiores (figuras 4). O en algunas de las escuelas graduadas o grupos escolares construidos en algunas ciudades de la España del primer tercio del siglo XX, por lo general con estilos eclécticos y decoraciones modernistas (figura 5). En todos estos casos, la fachada monumental solía ocupar la portada y la primera imagen de los álbumes de tarjetas postales editados, con fines propagandísticos por tales colegios o escuelas (Viñao y Martínez, en prensa a y b).

Figura 4. ▼
Colegio marianista de El Pilar (Madrid).
Lavabos. Tarjeta postal.



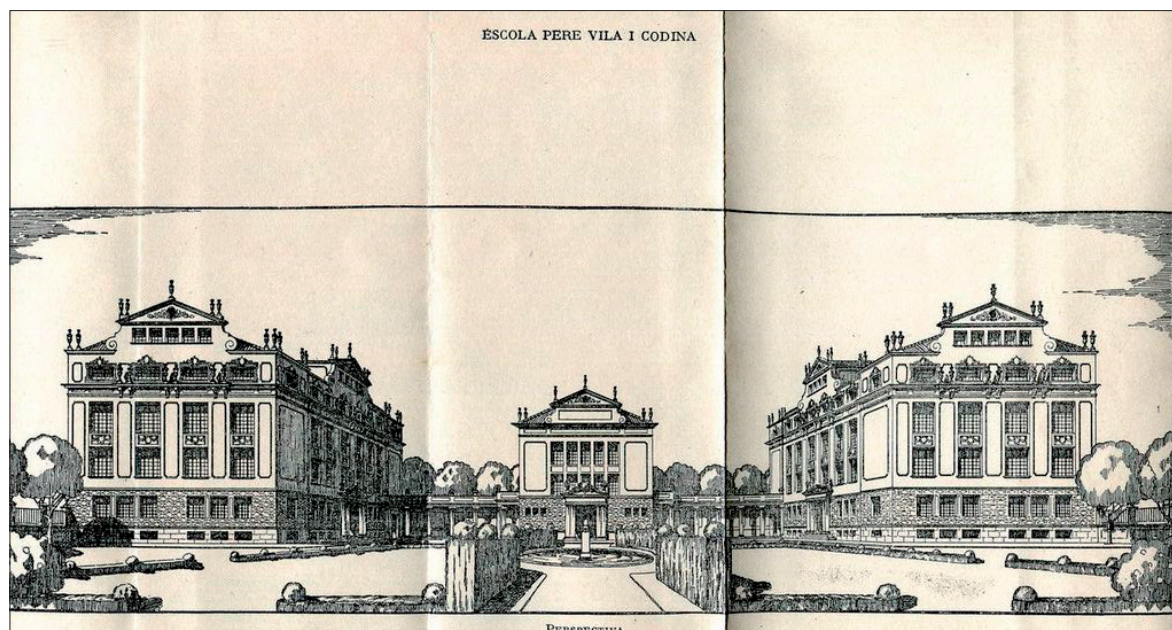


Figura 5.
Grupo escolar "Pere Vila", Barcelona
(Ajuntament de Barcelona, 1921,
grabado entre páginas 192 y 193)

En otros casos, por último, el local o espacio escolar es similar en su construcción, características y materiales empleados a los de cualquier otro edificio del entorno o, incluso, tratarse de un espacio abierto, cubierto o semi-cubierto, que carece de fachada o entrada principal, habilitado, por lo general, para ser utilizado como escuela (figuras 6, 7, 8 y 9).



▲
 Figura 6.
 Escuela en Centro África, 1999
 (Abella, 1999, s. p.)

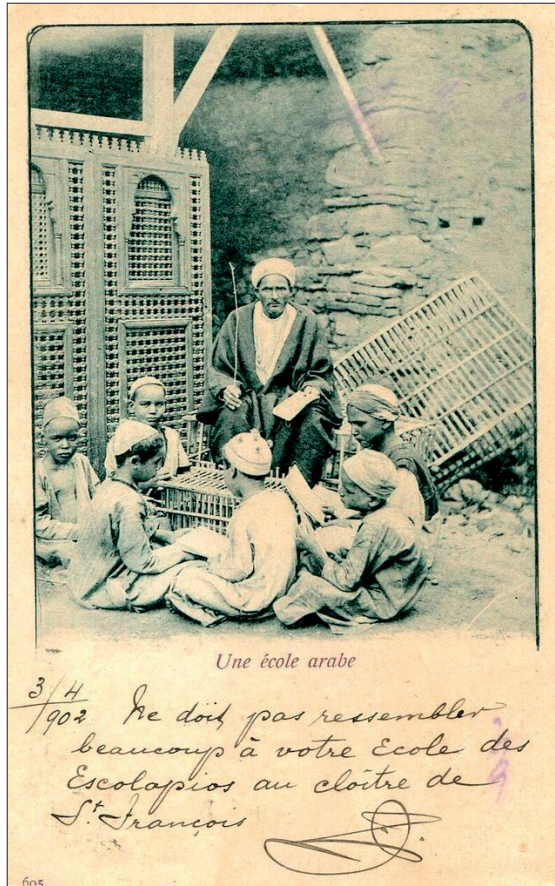


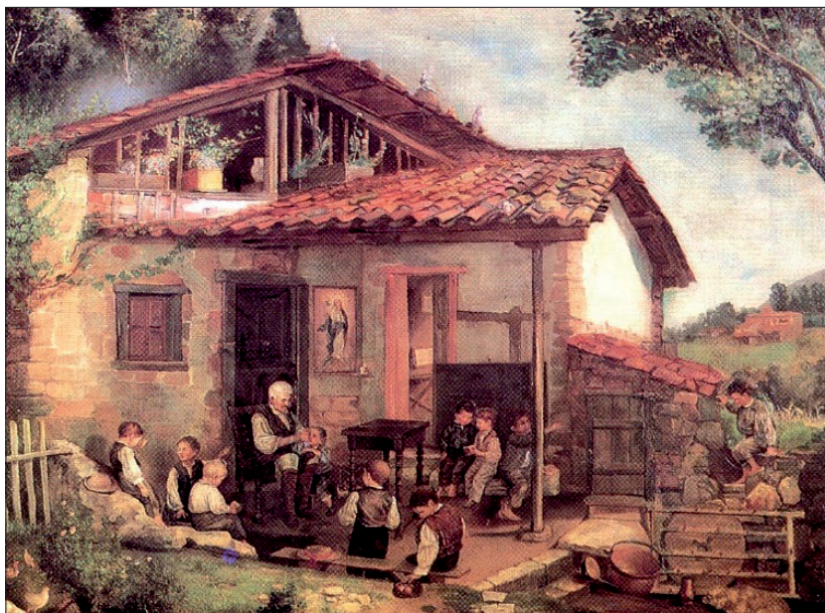
Figura 7. ▲
 Escuela árabe.
 Tarjeta postal (c. 1902)



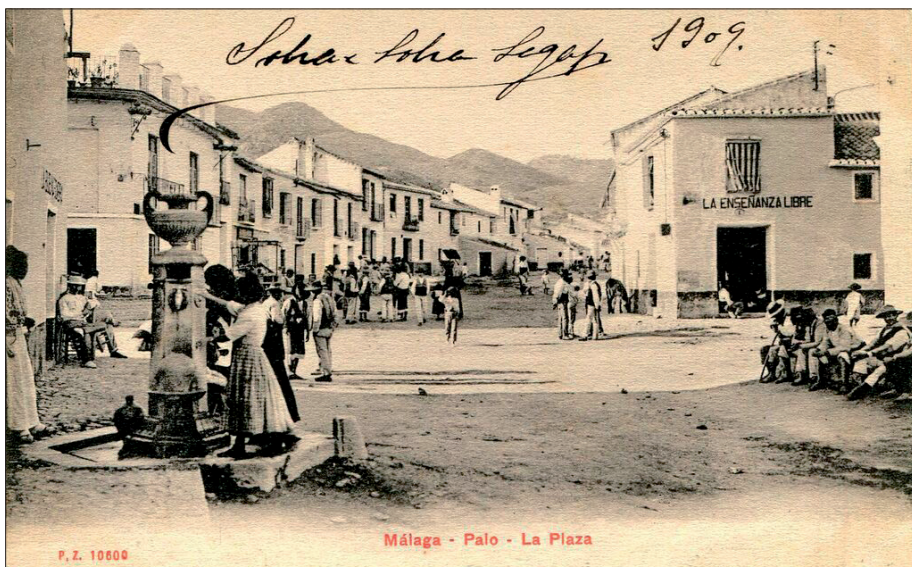
Figura 8.
Escuela al aire libre.
Tarjeta postal (c. 1900)



Figura 9.
A. Fernández Cuevas,
"Escuela rural", 1899.
Museo de Bellas Artes, Oviedo.



Tanto si el edificio escolar se abre directamente a una calle o plaza, o se separa en mayor o menor medida del exterior mediante un espacio no edificado, el solar, recinto o espacio dedicado, ya específicamente, a una finalidad educativa tiende a cerrarse y configurarse como un espacio acotado más o menos aislado, incluso cerrado a la vista, del exterior. De este modo los espacios escolares abiertos, por ejemplo, a una plaza o calle utilizada como lugar de recreo o esparcimiento, se contemplan como algo provisional o no adecuado al caso, que debería ser sustituido por un recinto acotados y cerrado, siquiera por una valla o algún tipo de separación que delimite claramente lo interno de lo externo (figuras 10, 11y 12). De este modo, los muros y vallas marcan el grado de apertura o cierre del establecimiento educativo, lo que queda dentro y fuera, su porosidad en relación con el exterior. Puede aducirse, como ejemplo opuesto a dicha tendencia, la aparición y difusión en el primer tercio del siglo XX de las llamadas “escuelas al aire libre” (Châtelet, Lerch, Luc, 2003). Pero se trata de una reacción que, frente a la tendencia general y a la lógica interna de la institución escolar, pretende abrir la escuela al exterior arquitectónica, curricular y metodológicamente, preservando, al mismo tiempo, su autonomía y especificidad. Es decir, de ganar espacios exteriores o, si se prefiere, de educacionalizar espacios sociales en principio no escolares, sin perder su independencia y separación con lo no escolar. En definitiva, de ensanchar su territorio y límites.



▲
Figura 10.
“La enseñanza libre”.
El Palo (Málaga).
Tarjeta postal (c. 1909).



Figura 11.
Guardería "El tren azul".
Zona de recreo en placeta pública.
Murcia. 2016.

Figura 12.
Instituto de segunda
enseñanza de Valladolid.
Tarjeta postal (c. 1908).



2.4. Espacios edificados y no edificados

“Si la escuela necesita una gran extensión de terreno”, decía Francisco Giner, “es porque no solo consta de la clase”. Debe tener, “un campo”. No “meramente un jardín o un huerto”, pese a su interés; tampoco debe tratarse de un “patio, estanque de aire corrompido e inmóvil”. El “campo escolar” es mucho “más que todo eso”. Es

un elemento “tan importante, *al menos*, como la clase misma, y cuya necesidad es a la vez higiénica y pedagógica” (Giner, 1884, p. 17).

Esta progresiva revalorización de los espacios no edificados, apreciable asimismo en las primeras “infant schools” (figura 13) y en los “kindergarten” froebelianos, ha ido unida a la asignación a los mismos de diversos usos y objetivos. Educación física al aire libre y deportes, desde luego, pero también huertos para prácticas de jardinería y agricultura, áreas de esparcimiento o recreo, arbolado, pequeños espacios de difícil control visual, y zonas de protección, acceso o transición –entradas principal y accesorias, porches, patios–. Su importancia se aprecia, por ejemplo, en el relevante papel que a los mismos se confiere en los álbumes de tarjetas postales propagandísticas editados por colegios y escuelas durante buena parte del siglo XX (figura 14), así como, hoy en día, en su presencia no anecdótica en las páginas web de las escuelas, colegios o universidades.



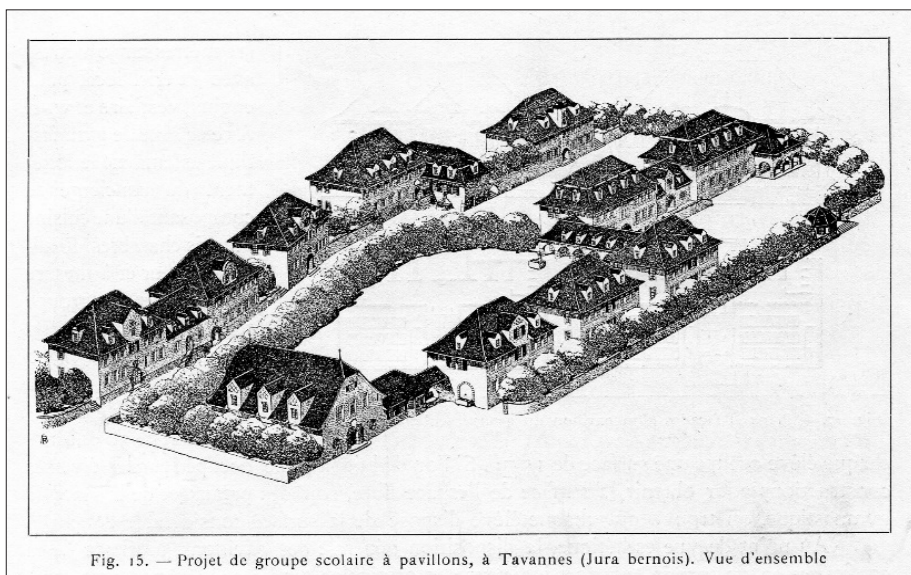
◀ Figura 13.
Drygate infant school.
Glasgow, 1828
(MacCaan y Young, 1982,
grabado incluido entre
las páginas 146 y 147).



Figura 14. ▶
Jardín del Colegio
San Luis Gonzaga. Madrid.
Tarjeta postal (c. 1950-1955).

La revalorización, distribución y usos de los espacios no edificados plantea la cuestión de su interacción o relación con los edificados, así como con el exterior. Unas veces se accede sin transición, de forma brusca, al edificio principal desde la misma calle o plaza en que se halla. Otras, se aconseja emplazarlo cerca de la entrada, pero separado de dicha calle o plaza por un espacio libre, con o sin zona porticada, con el fin de que pueda ser contemplado desde el exterior. En este caso, puede adoptarse una disposición o encaje frontal del edificio principal similar a la que podría tener si se accediera directamente desde la calle o plaza en que se halla, o diseñar una disposición en forma de U invertida, siempre más acogedora para el alumnado y visitantes.

El juego de interacciones posibles entre lo edificado y lo no edificado no termina ahí cuando son varios los espacios edificados que se hallan en el recinto escolar. Y no tanto porque haya que disponer en el terreno acotado edificaciones claramente destinadas a usos tan específicos –pabellón de deportes, salón de actos, biblioteca, aulas de educación infantil separadas usualmente por una valla o seto, capilla, etc.– que incluso pueden ser arquitectónicamente identificados por dichos usos, o porque esa diversidad de edificios plantee el problema de las zonas de transición o paso de unos a otros, sino porque puede llegar a disolver la idea de que debe existir un edificio principal, donde se lleva a cabo la tarea docente, y otros complementarios más o menos visibles o cercanos. ¿Cómo? Diseminando en un terreno lo suficientemente amplio una serie de pequeños módulos o edificaciones, conectadas entre sí por una red viaria, que no permiten identificar cuál de ellas constituye el núcleo principal del conjunto escolar (figura 15).



▲ Figura 15.
Proyecto de grupo escolar con pabellones
en Tavannes, Suiza (Baudin, 1917, p. 27).

2.5. Disposición y distribución interna del espacio edificado

Salvo el caso de la escuela-aula, el rasgo característico del espacio edificado es su fragmentación interna de acuerdo con una determinada diferenciación espacial de funciones o tareas. Es cierto que existen centros docentes formados, como acaba de indicarse, por una serie de edificios, de dimensiones reducidas, dispersos en un terreno o espacio determinado. También lo es que en ocasiones, en un mismo recinto escolar coexisten, junto con el edificio principal, otros edificios dedicados a una sola finalidad –gimnasio, capilla, comedor, salón de actos, aulario, etc.–. Tanto en uno como en otro caso, así como cuando todo lo construido se concentra en un solo edificio, es fundamental analizar la existencia, o no, y el papel desempeñado por las zonas de transición –cubiertas, porticadas, al aire libre–, los lugares comunes y de encuentro –hall de entrada, vestíbulos, galerías, pasillos,...–, y los rincones o espacios sin función asignada o que quedan fuera del control visual, donde suelen llevarse a cabo actos de transgresión tales como fumar o escribir, pintar o dibujar en las paredes o en las puertas y paredes. Por ejemplo, en los aseos, cuyo grafismo transgresor contrasta con el de los pupitres o el más efímero de las pizarras.

Un especial interés reviste, asimismo, la disposición o despliegue interno de los espacios fragmentados del edificio principal tanto por plantas como en cada una de ellas. En dicho despliegue lo primero que llama la atención es el predominio usual de lo rectilíneo o lineal sobre lo curvilíneo y redondo, así como de los espacios rectangulares y cuadrículares sobre los circulares, en espiral o elipse, aunque pueden ofrecerse ejemplos de propuestas y diseños experimentales de este tipo. La visibilidad, el control y la vigilancia requieren diseños lineales simples, como mucho en forma de L, U y U invertida o, algo menos usual, de forma cuadrangular.

Por otra parte, la distribución interna de los espacios construidos –aulas en general, aulas de dibujo, música, informática o idiomas, sala de profesores, galerías, comedor-cantina, biblioteca, servicios administrativos, conserjería, dirección, laboratorios, sala de usos múltiples, aseos, museo, hall o vestíbulo, sala de visitas, sala de reuniones, etc.– refleja la relevancia asignada a las funciones o actividades que en ellos se llevan a cabo. El mero hecho de que existan o no es ya un dato significativo. Se detecta, además, la existencia de una cierta lógica interna que indica dónde deben situarse dichos espacios en función de la tarea a que se destinan. Lo usual, por ejemplo, es que los servicios administrativos y la conserjería se hallen cerca de la entrada principal, que las aulas de educación infantil se ubiquen en la planta baja y con acceso directo a la zona de recreo que les está específicamente asignada, o que la sala de profesores esté cercana a la dirección.

Primero, pues, hay que atender a la existencia o no de un espacio específico para la función o tarea de que se trate. Después, a su ubicación, su relación con otros espacios, sus dimensiones y su disposición interna. En un trabajo anterior (Viñao, 2004) analicé tres espacios singulares: la biblioteca, la capilla y la dirección. La biblioteca, en relación con el lugar central que ocupaba en los proyectos de la Escuela de Arquitectura madrileña presentados al concurso de proyectos de escuelas convocado en 1869 al mismo tiempo que, desde la Dirección General de Instrucción Pública se promovía la creación de bibliotecas populares a cargo de los maestros (figura

16). Según se decía en el Dictamen que resolvía dicho concurso, los cuatro tipos de escuela presentados fueron aprobados, entre otras razones, por “la acertadísima y feliz idea de colocar en lugar preferente la Biblioteca, como el centro de donde parte e irradia, por decirlo así, la instrucción” (Viñao, 1993-94 b). Igual sucedería cien años más tarde con el espacio denominado Biblioteca y Centro de Recursos –o Centro Material de Instrucción– al que se atribuía un papel clave en los programas de construcciones escolares aprobados en 1972 en el marco de la reforma de 1970. Su ubicación central respondía a la pretensión de que fuera un espacio con “zonas de lectura, de actividades de grupos pequeños, de audición de cintas y discos y zonas de investigación y estudio individual”. El “centro de gravedad”, en suma, “de la actividad escolar” (Unzurrunzaga, 1974, p. 39).

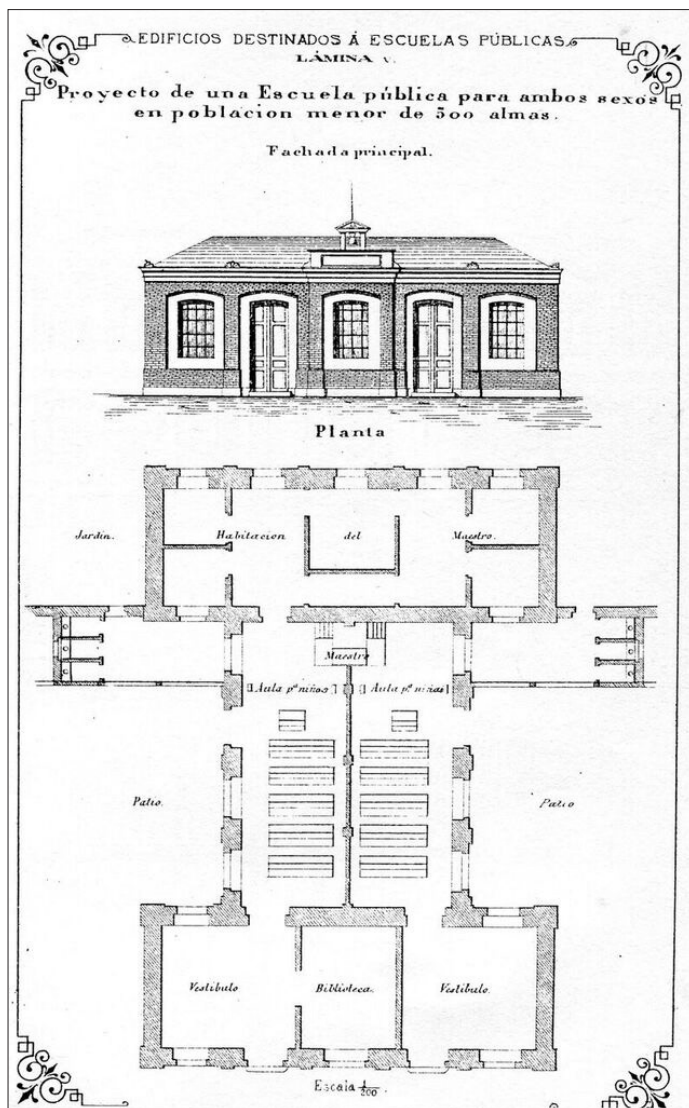


Figura 16. Proyecto de escuela, 1869 (Repullés, 1878, lámina V).

La capilla suele ser otro espacio significativo desde el punto de vista de su ubicación, dimensiones, relevancia, etc. En los colegios de órdenes y congregaciones católicas construidos en España en los siglos XIX y XX no fue inusual que, junto al edificio escolar, se levantara una iglesia hasta el punto, en ocasiones, de que lo escolar fuera visto como un anexo de lo religioso. En otras ocasiones, la capilla ocupaba un espacio privilegiado por su ubicación y dimensiones dentro del edificio principal. Tanto en un caso como en otro, figuraba, con especial énfasis, en las tarjetas postales, memorias anuales y folletos con fotografías que se editaban con carácter propagandístico. Ello obligó, en algún caso, tras el Concilio Vaticano II y la revalorización consiguiente de una religiosidad o espiritualidad interior frente a la exterior o formal, a remodelar dichos espacios o reducir sus dimensiones buscando crear una atmósfera más recogida y propicia para la meditación.

Un ejemplo, el del Instituto de segunda enseñanza de Lorca, muestra asimismo los cambios producidos en este tipo de espacios. Inaugurado en 1944 al finalizar la Guerra Civil, fue “bautizado” con el nombre del entonces ministro de Educación, Ibáñez Martín, sin duda el personaje más representativo de la extremada política educativa nacional-católica del primer franquismo, cuya esposa tenía raíces lorquinas. Su diseño era bien simple: dos alas simétricas con un pasillo central y aulas y otras dependencias a derecha e izquierda de la entrada central, frente a la cual, ya en el interior, se abría una capilla que, al ocupar una posición axial en relación con el conjunto del edificio, constituía el eje en torno al cual se desplegaban las dos alas, dando forma al mismo tiempo material y simbólica a la ideología que le daba vida (figura 17). Dicha capilla fue transformada en salón de actos en los años 80 del siglo pasado y al conjunto, como puede verse en dicha figura, se le añadieron más tarde dos espacios simétricamente edificados en su parte posterior.



Figura 17.
Instituto de
Enseñanza Media
de Lorca.
Vista aérea reciente.

No menos interés reviste la ubicación y características del espacio reservado a la dirección, por sus relaciones con la organización escolar y la concepción minimalista o maximalista que se tiene de esta tarea. En cuanto a su ubicación, hay que

considerar la proximidad o lejanía de la puerta y del vestíbulo de entrada, así como si se halla en la planta baja o en otras superiores y su vinculación con otros espacios –sala de profesores, secretaría, conserjería, aulas, etc.–. Todo ello en relación con las funciones disciplinarias o de vigilancia –visibilidad y control– asignadas, por lo general, a la dirección escolar. Otros aspectos a tener en cuenta serían la accesibilidad –cercanía o distanciamiento, directa o indirecta–, sus dimensiones y disposición y despliegue interno de las personas y objetos que se hallan en el despacho de la dirección. El análisis de las distintas propuestas, proyectos y realidades acerca de la ubicación de la dirección en las primeras escuelas graduadas construidas en España en el primer tercio del siglo XX, muestra el paso desde una concepción inicial de la dirección limitada al control y vigilancia directa del profesorado en el aula –reminiscencia del modelo del maestro titular con un maestro auxiliar o que recurre a los alumnos más aventajados en la escuela-aula– (figura 18) a otro que fluctúa entre la cercanía a la entrada y servicios administrativos (figura 19) o su ubicación más distanciada, en la primera o segunda planta, junto a los espacios comunes que guardan el patrimonio de la escuela –museo, biblioteca, gabinete médico, etc.–.

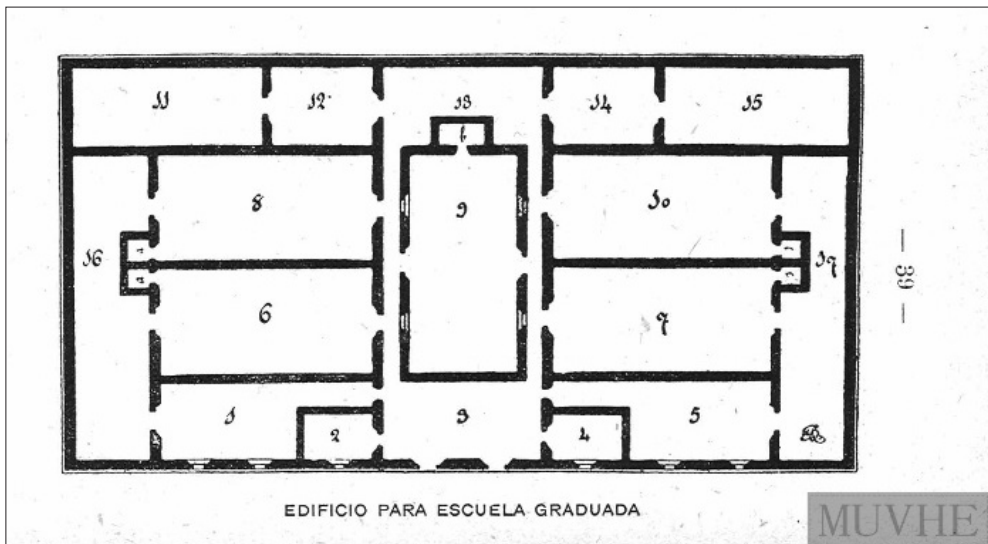
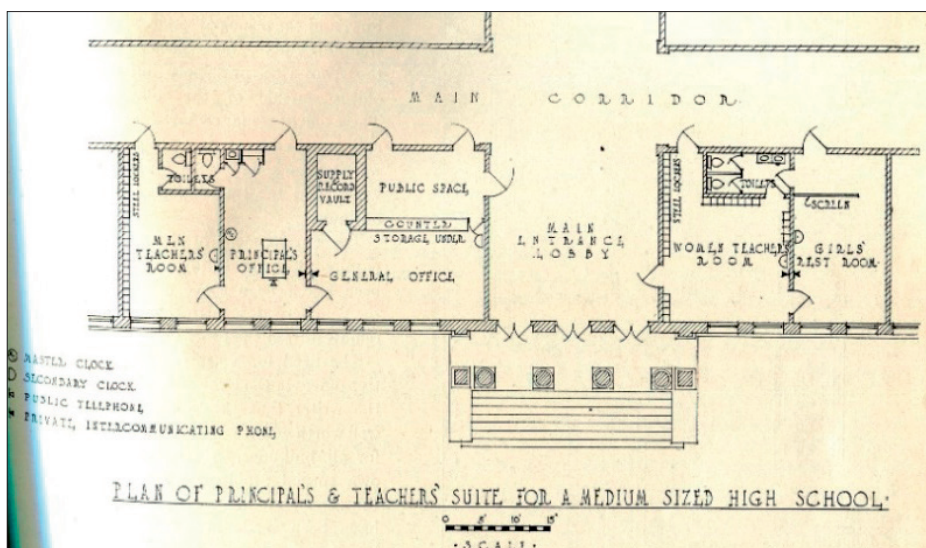


Figura 18.
Propuesta de R. Blanco (1899, p. 39) para una escuela graduada de 5 aulas, Aulas: 6, 7, 8, 9, y 10. El aula nº 9, por lo general la del último grado, estaría a cargo del maestro-director.



▲ Figura 19.
Propuesta de J. J. Donovan (1921, p. 249), para una “high school” de tamaño medio, en la que el despacho de dirección se halla situado entre la sala de profesores y los servicios de administración.

2.7. Los espacios del aula

No siempre, como hemos visto, el espacio del aula constituye el eje en torno al cual se estructuran los edificios escolares. No obstante, el aula de clase es el contenedor donde tiene lugar la actividad que, al menos teóricamente, justifica la existencia del resto de dependencias y espacios que forman el recinto escolar. Incluso, en ocasiones, es la única dependencia del mismo. El espacio escolar comienza y termina con ella misma.

Pueden ofrecerse ejemplos de aulas cuadradas, pentagonales, redondeadas o con otras formas geométricas, así como de aulas con espaciosos ventanales, abiertas al exterior o, como contraste, con escasas o nulas ventilación e iluminación, tan cerradas sobre sí mismas como un bunker. También, en educación infantil, de aulas sin tarima, un mobiliario ligero y rincones o alvéolos a modo de pequeñas piezas anexas. O, incluso, de amplios espacios con separaciones móviles –biombos, puertas correderas, cortinas– o solo configurados como lugar por la disposición del mobiliario en el mismo. Al fin y al cabo, como planteaba Georges Perec (1999, p. 48), “cuando en una habitación dada se cambia de sitio la cama ¿se puede decir que se cambia de habitación o qué?”, ¿qué es lo que cambia? Lo usual, sin embargo, es que se trate de un compartimento, por lo general rectangular y cerrado, en el que las únicas aperturas permitidas, por razones de vigilancia, iluminación o higiene, son

los ventanales que dan al exterior, la puerta de entrada y la mirilla acristalada que en ocasiones se inserta en la misma. En palabras de Sommer (1974, pp. 189-190), referidas a Estados Unidos,

“la actual planta rectangular del aula, con una serie de bancas o sillas dispuestas en filas o hileras y sus amplias ventanas, se diseñó con vistas a proporcionar mayor ventilación, luminosidad, facilidad para la salida de los alumnos, facilidad de vigilancia y otra serie de ventajas”.

Así, continua, se respondía a las necesidades presentes en los primeros años del siglo XX: “en la época anterior a la utilización generalizada de la luz eléctrica fue frecuente el caso de que el legislador” obligara a

“las juntas directivas escolares, excesivamente apegadas a la economía del gasto, a que proporcionaran a los estudiantes clases con huecos de ventanas suficientes y adecuados. La forma típica del aula alargada y estrecha fue el resultado del deseo de obtener la mejor iluminación por el costado mayor de la habitación. El frente o cabecera de cada aula venía determinado por la situación de los ventanales, puesto que los alumnos habían de sentarse de forma que la luz del día les llegase por la izquierda”.

Es ya conocida, y analizada en repetidas ocasiones, la relación existente entre las características espaciales del aula –forma, dimensiones–, la disposición de las personas y objetos en la misma, y los métodos pedagógicos pretendidos o empleados. Dichas características y disposición abren o cierran, al mismo tiempo, unas posibilidades u otras y establecen unos u otros límites. En cierto modo, hacen que el aula se asemeje a la herencia genética: que sea a la vez una fuente de posibilidades y de límites a concretar y desarrollar por el uso que de ella se hace en unos u otros contextos –nivel o modalidad educativa, profesorado, alumnado, materia a enseñar y aprender, etc.–. De la amplia serie de temas o cuestiones que plantea esta relación entre el aula y la metodología o estrategias organizativas empleadas en la misma –el sistema de emulación empleado en los colegios jesuitas, la enseñanza monitorial o mutua, la enseñanza simultánea, los modelos graduados de enseñanza, las escuelas al aire libre o en el campo del movimiento de la Escuela Nueva, las agrupaciones flexibles y el modelo de escuela de opciones múltiples, etc.– solo trataré dos de ellas: las continuidades y cambios en la disposición interna de personas y objetos en las primeras escuelas infantiles, y las formas de organización y distribución del espacio intermedias o de transición entre la escuela-aula y la escuela-colegio o graduada.

2.8. El modelo de las “infant schools”: génesis y difusión en el siglo XIX

Las continuidades, como las apariciones y desapariciones, las adaptaciones y las hibridaciones, forman parte de la historia de la educación, así como las transferencias nacionales e internacionales de ideas, modelos, políticas y prácticas, un fenómeno en el que las exposiciones universales desempeñaron un papel clave en el siglo XIX por lo que a la arquitectura escolar se refiere. Un ejemplo, entre otros muchos posibles, es el de la génesis, difusión, evolución y desaparición de un modelo de distribución de las personas –profesorado y alumnado– y objetos –bancos corridos laterales, gradas al fondo, carteles de lectura, etc.– en las escuelas infantiles que, nacido en la Gran Bretaña de comienzos del siglo XIX, la de la revolución industrial, se extendería por diversos países con adaptaciones y cambios durante la primera mitad de dicho siglo² para ir siendo sustituido por otros modelos –jardines de la infancia froebelianos, enseñanza en pequeños grupos, sistema Montessori, aula con rincones, etc.–, y desaparecer a mediados del siglo XX.

En efecto, el modelo de las “infant schools” británicas, visualmente representado, por ejemplo, en Wilderspin (1840) (figura 20) y Stow (1850), era reproducido con variaciones –como ya señalé con más detalle en otro lugar (Viñao, 1992-93, pp. 63-70)–, en el manual de Cochin para las “sales d’asile” francesas de 1833 (figura 21), en el de Ferrante Aporti para las “sale di asili” en Italia de ese mismo año, y en el de Montesino de 1840 para las escuelas párvulos en España (figura 22). No solo por lo que respecta a la disposición del aula con bancos corridos laterales para la enseñanza mutua –clara influencia del método monitorial o lancasteriano– y a las gradas para la enseñanza simultánea, sino también, en ocasiones, a los juegos –por ejemplo, el columpio giratorio sito en el jardín, patio o zona de recreo– y al material didáctico –ábaco, gonógrafo–. Pese a la introducción de otros modelos pedagógicos, el descrito seguiría siendo utilizado en algunos casos. Por ejemplo, por las Hijas de la Caridad en Francia y España, tal y como se muestra en su manual de clases maternas de 1858 (Anónimo, 1858). Su persistencia parcial en las dos primeras décadas del siglo XX en Inglaterra y, España, entre algunas congregaciones femeninas católicas, está atestiguada tanto por fotografías (Comas y Sureda, 2012, p. 582; The London Head Teacher’s Association, 1938, 124 bis) como por tarjetas postales de dicho período (figura 23).

2 Aunque centrado en la influencia y adaptación en Francia de las “infant schools” británicas, pueden hallarse referencias bibliográficas a dicha influencia en otros países de Centro Europa en Burger (2014).

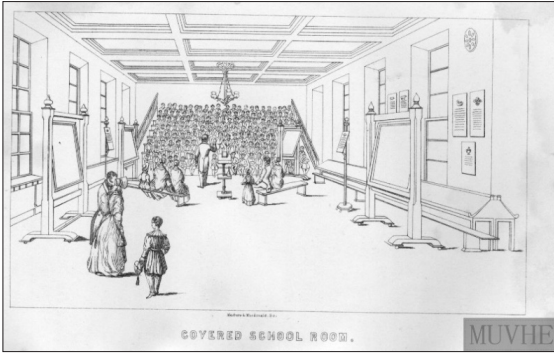


Figura 21.
Interior de una "salle d'asile"
(Cochin, 1833, lámina 2)

Figura 20.
Interior de una "infant school"
(Stow, 1840, grabado entre pp. 144 y 145)

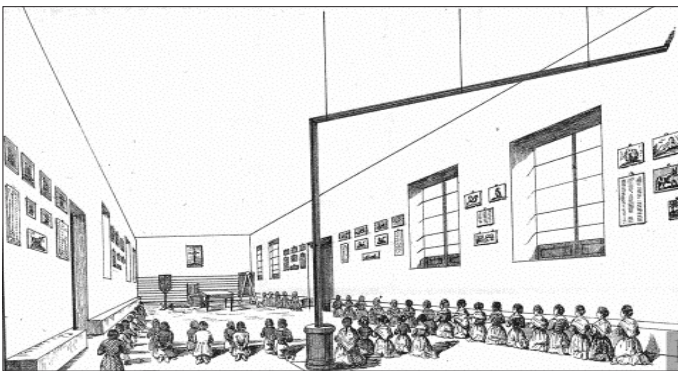
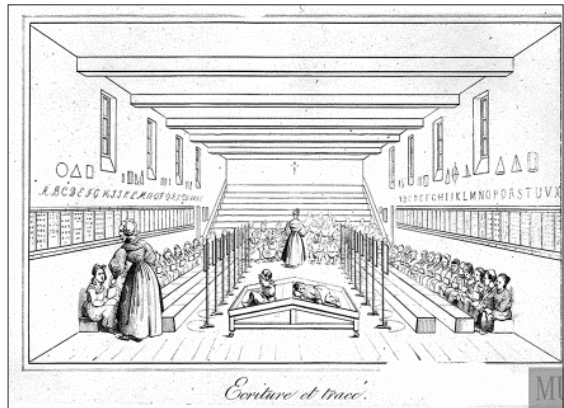
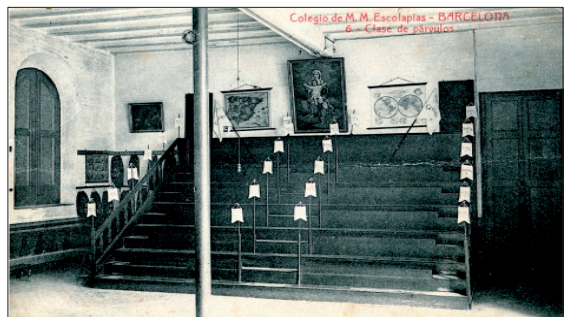


Figura 22.
Interior de una escuela de párvulos
(Montesino, 1840, lámina 2)

Figura 23.
Interior (gradas) de una
clase de párvulos.
Tarjeta postal (c. 1920)



2.9. Tres formas intermedias o de transición: el “pupil teacher system”, la “recitation room” y el “Akron plan”

El segundo ejemplo se centra en tres formas de disposición del espacio escolar, una surgida en Gran Bretaña y otras dos en Estados Unidos, bien cuando en el siglo XIX se estaba gestando el paso desde la escuela-aula a la escuela graduada o grupo escolar con varias aulas (en el caso del “pupil teacher system” y de la “recitation room”), bien como solución intermedia –tardía influencia, en parte, del modelo de la enseñanza mutua– o de paso hacia la gran sala auditorio para actos multitudinarios (en el caso del “Akron plan”). Los tres ejemplos responden no tanto a modelos acabados y con una larga permanencia en el tiempo –los que suelen atraer la atención de los investigadores–, sino a fórmulas de transición y perecederas como tales. A modos de organización híbridos y producto de soluciones que preparan pedagógica y mentalmente el advenimiento de aquellos modelos, más permanentes, que les sustituirán en el tiempo.

Cuando en 1902 Felix Clay publicó *Modern School Buildings*, al referirse al tipo de edificio escolar y sistema de enseñanza ya consolidado en su tiempo en la enseñanza elemental –la escuela graduada con varias aulas y maestros, el alumnado clasificado en grados y alguien al frente de la dirección–, señalaba que para llegar a dicho tipo habían sido necesarios varios pasos. Es decir, adoptar previamente otros métodos que “habían dejado su marca en los edificios” diseñados y construidos para darles vida (Clay, 1902, p. 304). El primero de ellos, muy conocido y estudiado, era el sistema monitorial o lancasteriano. El segundo, menos conocido y a mi juicio fundamental para entender el paso que después se daría hacia la escuela graduada, sería el “*pupil teacher system*” introducido por David Stow en 1826 en Glasgow, como un medio para manejar un aula con un solo maestro y un elevado número de alumnos, recurriendo a las gradas para la enseñanza simultánea, a los bancos corridos laterales para la escritura y, para la graduación interna, a la separación de parte del alumnado en una o dos aulas anexas, cada una con sus gradas, regidas por alumnos aventajados bajo la dirección del maestro. El modelo organizativo sería de inmediato impulsado por Sir James Klay-Shuttelworth para la formación de maestros y adoptado oficialmente con tal fin en Inglaterra desde 1848 a 1863, ante la demanda de maestros con algún grado de formación. De este modo, alumnos de enseñanza primaria seleccionados se formaban en aula, desde los 13 a los 18 años, bajo la supervisión de un maestro, obteniendo, tras sucesivos exámenes anuales llevados a cabo por el Servicio estatal de Inspección, un certificado que les permitía ser nombrados maestros auxiliares (Robinson, 2006, pp. 21-22).

La disposición del espacio en el sistema propuesto por Stow, tomaba del modelo de enseñanza mutua el recurso a los alumnos-monitores y de las “*infant schools*” las gradas y los bancos laterales, pero modificaba ambos al crear uno o dos nuevos espacios-aula, con gradas, conectados al aula principal (Clay, 1902, p. 305-306). En el “*pupil teacher system*” o “*sistema inglés*” (Narjoux, 1877, p. 206), después adoptado, se daba un paso más. Una sola y amplia aula, de forma rectangular o en L, se dividía internamente en tres o más espacios-aula, separados por cortinas o por una puerta corredera (Clay, 1902, pp. 306-307; Narjoux, 1877, pp. 206-209), a

cargo de alumnos-maestros bajo la supervisión de un maestro principal. En algunos casos, todavía persistían las gradas. En otros, no (figuras 24, 25 y 26). El paso siguiente hacia el edificio escolar con varias aulas independientes, separadas por tabiques, estaba ahí al alcance de la mano. Sobre todo si ya había sido adoptado en Prusia, país que sería tomado en este aspecto como modelo por otros en estos años centrales del siglo XIX (Narjoux, 1877, p. 192-194). En 1871 el London School Board acordaría seguir en el futuro el llamado “modelo prusiano”. La primera escuela graduada o grupo escolar londinense, la Ben Jonson School, con ocho aulas, sería construida en 1872 (Clay, 1902, p. 308).

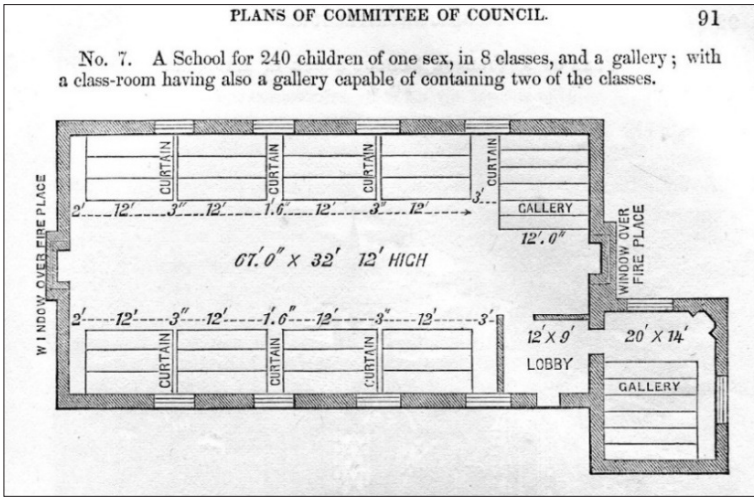


Figura 24. “Pupil teacher system”. Plano de planta de una escuela para 240 niños (Barnard, 1854, p. 91)

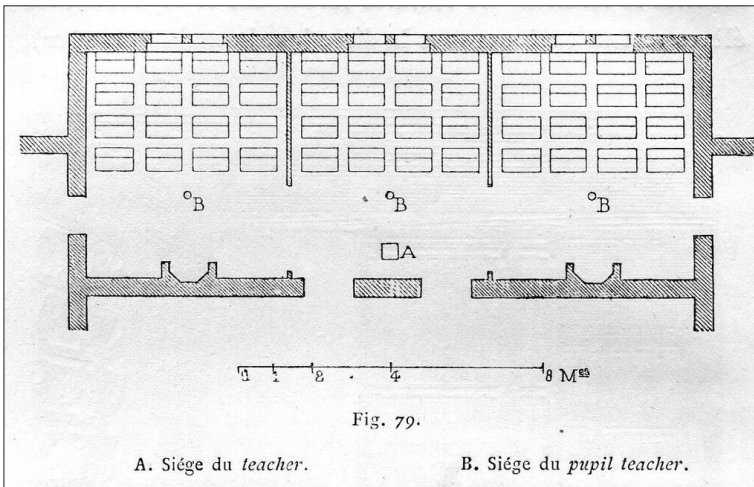


Figura 25. “Pupil teacher system” o “sistema inglés” (Narjoux, 1877, p. 208)

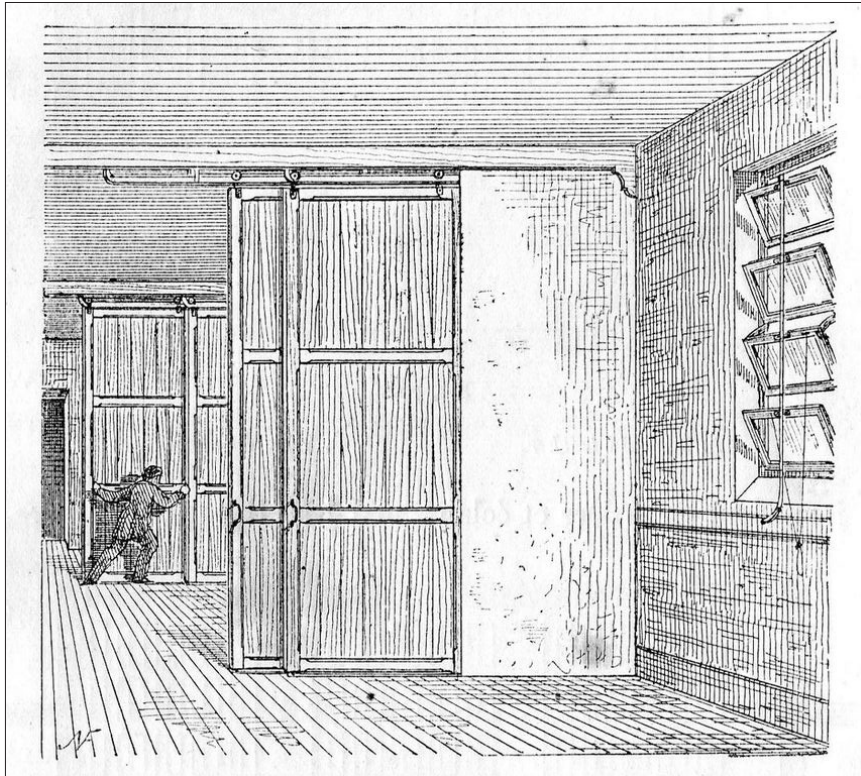


Figura 26.
"Pupil teacher system o "sistema inglés".
Puertas correderas de separación de las aulas
(Narjoux, 1877, p. 207)

Otro ejemplo de disposición del espacio escolar, en función de una actividad propia del aula pero que supuso la disposición de un espacio propio anexo a la misma o mismas, sería, en Estados Unidos, la denominada "*recitation room*". El término "*recitation*" tiene varios significados: a) acto de recitar; b) repetición de algo de memoria, especialmente de modo formal o público; c) respuesta oral de un alumno o alumnos a un profesor de una lección preparada; d) un tiempo determinado de instrucción en el aula; e) la elocución oral de una pieza en verso o prosa, sin texto, ante una audiencia; y f) una pieza en verso o prosa así recitada o para ser recitada oralmente³.

3 *Online Etymology Dictionary*, consultado el 19 de febrero de 2016, <http://dictionary.reference.com/browse/recitation>.

Esta diversidad de acepciones se amplía cuando se lleva a cabo una revisión histórica del término “recitation” en el sistema educativo estadounidense. En efecto, comentando un artículo de James Hoetker y Willian Ahlbrand (1969) sobre la persistencia de la recitación en dicho sistema desde 1890 hasta 1963, David Hamilton (1989, pp. 120-149), siguiendo en este punto a Stodolski, Ferguson y Wimperberg (1981), indica que dicho término engloba una variedad de “formas pedagógicas”. Que incluye, en diversos momentos, prácticas o significados tales como la recitación “simultánea”, la “clase” de recitación, la recitación “socializada” o la “individual”. En el sentido que ahora nos interesa, la “recitation room”, presente en muchas de los diseños y escuelas construidas en Estados Unidos a partir de 1840, sería un aula para recitaciones escolares o, más comúnmente, las exposiciones o respuestas orales por el alumnado a requerimiento del profesorado. Surge justo en los años de sistematización, estandarización y expansión de la “common school” estadounidense. Y surge, pensamos a título de hipótesis, como una forma intermedia entre el aula de un solo maestro con la ayuda de auxiliares –aspirantes al magisterio en formación o alumnos avanzados y de mayor edad– y el modo de enseñanza simultáneo en un grupo escolar con varias aulas, un currículum graduado por cursos y un alumnado clasificado asimismo por grados. De ahí que vaya desapareciendo en los diseños y planos de escuela durante la segunda mitad del siglo XIX y que el término recitación pasara a identificarse con la exposición oral del profesor a un alumnado teóricamente homogéneo.

En efecto, en los primeros diseños para la disposición del aula en las escuelas de enseñanza primaria en Estados Unidos, en los años centrales del siglo XIX, puede hallarse algún caso en el que se reservan unos asientos cerca de la mesa del maestro y en un costado del aula (“recitation seats”) para dicha actividad (Burrowes, 1855, pp. 62 y 75). Pero pronto surgiría la necesidad de una o más salas anexas, separadas con tal fin (“recitation room”), que incluso podían estar dedicadas a materias o actividades –lectura, gramática, aritmética, geografía– y cursos distintos (Mann, 1842, pp. 135 y 127; Barnard, 1848, pp. 78, 99, 102, 117 y 198 entre otras; Burrowes, 1855, p. 115) (figuras 27 y 28). Sus dimensiones indican que eran utilizadas, en cada momento, por solo una parte del alumnado, lo cual exigía, como es obvio, recurrir a maestros auxiliares, o a alumnos de mayor edad, para mantener el orden y la continuidad en las tareas marcadas al resto del alumnado mientras el maestro principal, o quizás alguno de los auxiliares, permanecía en el aula de recitación. He aquí un ejemplo más de cómo, sin llegar a configurarse arquitectónicamente una escuela graduada plena, se construyeron diseños en los que, con una sola aula y un solo maestro, el espacio del aula principal se veía complementado con otras aulas anexas, para una actividad específica, cuya existencia exigía la presencia de más de un maestro, aunque se tratara de asistentes o auxiliares.

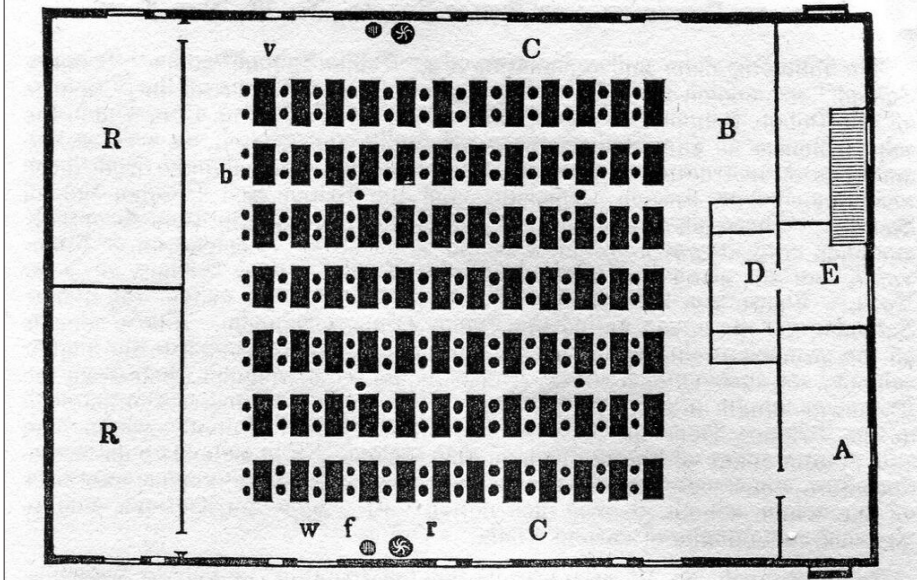
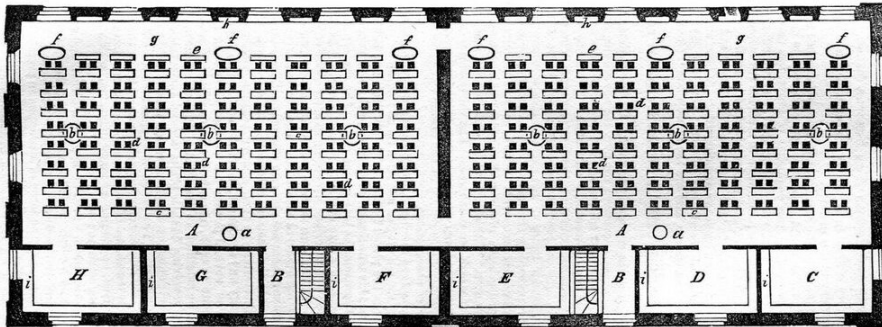


Figura 27. ▲
Plano de escuela primaria
con dos "recitation rooms" (R)
(Barnard, 1848, p. 99).

▼ Figura 28.
Plano de escuela secundaria con seis
"recitation rooms" por materias y cursos
(Barnard, 1848, p. 117).

FIGURE 2. EAST SCHOOLHOUSE, SALEM. Second Story. [Scale, 1-90 inch to a foot.]



- A, A—Schoolrooms, 65 by 36 feet each.
- B, B—Entries and stairs from the first story.
- C—Recitation room for reading, first course, 17 by 10 feet.
- D—“ “ “ grammar, “ 18 by 10 “
- E—“ “ “ reading, second course, 19 by 10 feet.
- F—“ “ “ arithmetic, “ 19 by 10 “
- G—“ “ “ geography, 18 by 10 feet.
- H—“ “ “ arithmetic, first course, 17 by 10 feet

- a, a—Hot air entrances.
- b, b, &c.—Ventilators, 3 feet diameter, in the upper ceilings of the rooms.
- c, c—Desks.
- d, d—Seats.
- e, e—Settees.
- f, f, &c.—Tables for teachers.
- g, g—Platform, raised 8 inches above floor of rooms.
- h, h—Recesses, containing books.
- i, i—Seats occupying three sides of recitation rooms.

El tercer ejemplo, el llamado “Akron plan”, surgiría en 1869 en Estados Unidos como el espacio adecuado para las “Sunday schools”, con el diseño y la construcción en Akron (Ohio) de una gran aula, anexa a la iglesia metodista, que sirviera a la vez para este tipo de escuelas –en una época de difusión y regulación de las mismas en dicho país–, así como para actos religiosos o de convivencia de la comunidad religiosa. De hecho, el diseño se popularizó y, con alguna variante, constituiría el modelo seguido por las abundantes “escuelas-santuario” edificadas en Estados Unidos desde 1870 hasta 1920 junto a iglesias de diversas confesiones evangélicas. De este modo, la iglesia no solo se convertía en teatro, en un auditorio panóptico para actos religiosos multitudinarios, sino también, siquiera los domingos, en aula (Kilde, 2002, pp. 170-182).

El doble uso, estrictamente religioso y religioso-escolar, para, en este último caso, un elevado número de alumnos con un solo maestro –por lo general, el pastor de la comunidad religiosa– con tantos auxiliares –por lo general, ex-alumnos de más edad o aventajados–, como aulas existentes, se resolvía disponiendo de muchas y pequeñas aulas en una o dos plantas para, como mucho, 25 alumnos en cada una, con una puerta plegable o corredera o cortinas que permitían aislarlas o incorporarlas al gran auditorio panóptico (figuras 29 y 30). He ahí cómo una tardía reminiscencia de la enseñanza mutua o monitorial devenía un modo de disposición y uso del espacio, con fines religioso-educativos, que preludiaba el gran salón de actos o auditorio panóptico susceptible de ser utilizado, como diseño arquitectónico, en espacios cerrados con fines escolares, religiosos o socio-culturales (música, teatro, mítines políticos y espectáculos en general). Un ejemplo más de la versatilidad del espacio como lugar y territorio, así como de la naturaleza polifacética y multiforme del espacio escolar.

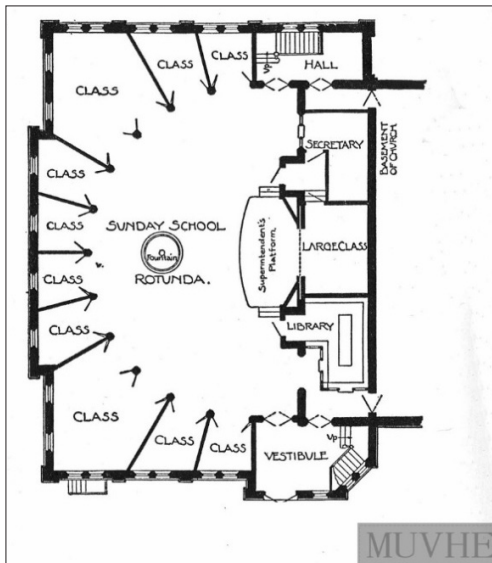


Figura 29.
Plano de la planta baja de la Akron School,
1869 (Brubacher, 1947, pp. 600-601).



Akron Plan Sunday School - Seventh Day Bapt

Figura 30.
New Jersey Sunday School, c. 1890:
<http://www.njchurchscape.com/index-Jan04.html>
(consulta efectuada el 15 de marzo de 2016).

Bibliografía

- ABELLA, T., *E de Escuela*, Barcelona, Intermón, 2000.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA, *Les construccions escolars de Barcelona*, Barcelona, 1921, 2ª edición.
- ANÓNIMO, *Nuevo manual de las clases maternas, llamadas salas de asilo, para el uso de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul*, Madrid, Imprenta de Tejado, 1858.
- AUGÉ, M., *Los no lugares, espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa, 2008.
- BACHELARD, G., *La poética del espacio*, México, FCE, 1975, 2ª edición.
- BAILLY, A. S., *La percepción del espacio urbano*, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1979.
- BARNARD, H., *School Architecture or Contributions to the Improvement of School Houses in the United States*, New York, A. S. Barnes & Co., 1848, 2ª edición.
- BARNARD, H., *School Architecture or Contributions to the Improvement of School Houses in the United States*, Cincinnati, H. W. Derby and Co., 1854, 6ª edición.
- BAUDIN, H., *Les nouvelles constructions scolaires en Suisse: écoles primaires, secondaires, salles de gymnastique, décoration, etc*, Gêneve, Éditions d'Art et de Architecture, Kunding y Paris, H. Gaulon, 1917.
- BEAS, M., *Il profumo. Tracce educative nella memoria e nella cultura della scuola*, Ferrara, Edizioni Volta la carta, 2014.
- BLANCO, R., *Escuelas graduadas*, Madrid, Tip. De Enrique Barea, 1899.
- BRUBACHER, J. S., *A History of the Problems of Education*, New York, MacGraw Hill, 1947.
- BURGER, K., "Entanglement and transnational transfer in the history of infant schools in Great Britain and salles d'asile in France, 1816-1881", *History of Education*, Vol. 43, N° 3 (2014), pp. 304-333.
- BURKE, C. & GROSVENOR, I., *School*, London, Reaktion Books, 2008.
- BURROWES, Th. H. (ed.), *Pennsylvania School Architecture. A Manual of Directions and Plans for Grading, Locating, Constructing, Heating, Ventilating and Furnishing Common School Houses*, Harrisburg, A Boyd Hamilton, 1855.
- CHÂTELET, A-Mª, *La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*, Paris, Honoré Champion, 1999.
- CHÂTELET, A-Mª, LERCH, D., LUC, J-N. (dirs.), *L'École de plein air = Open-Air Schools: une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle = An educational and architectural venture in twentieth-century Europe*, Paris, Éditions Recherches, 2003.
- CLAY, F., *Modern School Buildings Elementary and Secondary*, London, B. T. Bastford, 1902.

- COMAS RUBÍ, F. y SUREDA GARCÍA, B., "The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)", *Paedagogica Historica*, Vol. XLVIII, N° IV (2012), pp. 571-587.
- COLLELDEMONT, E., "Tracing the evolution of education through street maps and town plans: educational institutions in the maps of Edinburgh during the seventeenth, eighteenth and nineteenth centuries", *Paedagogica Historica*, Vol. L, N° V (2014), pp. 651-667.
- DONOVAN, J. J. *School architecture. Principles and practices*, New York, The MacMillan Company, 1921.
- ESCOLANO BENITO, A., *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- GINER, F., *Campos escolares*, Madrid, 1884.
- GOODCHILD, L. F., "Oxbridge's Tudor Gothic influences on American academic architecture", *Paedagogica Historica*, Vol. 36, N° 1 (2000), pp. 267-298.
- KILDE, J. H., *When Church became Theatre: The Transformation of Evangelical Architecture and Worship in Nineteenth-century America*, Oxford, Oxford University Press, 2002.
- HALL, E. T., *La dimensión oculta*, México, Siglo Veintiuno editores, 1972.
- HAMILTON, D., *Towards a Theory of Schooling*, London, The Falmer Press, 1989.
- HERMAN, F. et alii, "Modern architecture meets New Education: Renaat Braem's design and the Brussels Decroly School (1946)", *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis/Revue belge d'histoire contemporaine*, vol. XLI, N° 1-2 (2011), pp. 135-166. Reproducido en DEPAEPE, M., *Between Educationalization and Appropriation, Selected Writings on the History of Educational Systems*, Leuven, Leuven University Press, 2012, pp. 331-358.
- HOETKER, J. y AHLBRAN JR., W. P., "The persistence of the recitation", *American Education Research Journal*, N° 2 (1969), pp. 145-167.
- MACCAAN, Ph. y YOUNG, F. A., *Wilderspin and the Infant School Movement*, Beckenham, Kent, Croom Helm, 1982.
- MANN, H., *Fifth Annual Report of the Board of Education together with the Fifth Annual Report of the Secretary of the Board*, Boston, Dutton and Wentworth, State Printers, 1842.
- NARJOUX, F., *Les écoles publiques en France et en Angleterre. Construction et installation*, Paris, Ve. A. Morel et Cie, 1877.
- NIETZSCHE, F., *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*, Madrid, Alianza Editorial, 2005 [1887].
- ORTEGA Y GASSET, J., "Verdad y perspectiva", en *El espectador*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1985 [1916].
- PEREC, G., *Especies de espacio*, Barcelona, Montesinos, 1999.
- PICARD, D., *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*, Buenos Aires, Paidós, 1983.
- REPULLÉS Y VARGAS, E. M^a, *Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria*, Madrid, Imprenta de Fortanet, 1878.
- ROBINSON, W., "Teacher training in England and Wales: past, present and futures perspectives", *Education Research and Perspectives*, Vol. 33, N° 2 (2006), pp. 19-36.
- RODRÍGUEZ MÉNDEZ, F. J., *Aquellos colegios de ladrillo: la arquitectura escolar de la "Oficina Técnica" en Valladolid (1928-1936)*, Valladolid, Ayuntamiento de Valladolid, 2008.

-
- SEABORNE, *The English School, its Architecture and Organization, 1370 – 1870*, London, Routledge & Kegan Paul, 1971.
- SOMMER, R., *Espacio y comportamiento individual*, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1974.
- STODOLSKI, S., FERGUSON, T. y WIMPELBERG, K., “The recitation persists but what does it look like?”, *Journal of Curriculum Studies*, N° 13 (1981), pp. 121-130.
- STOW, D., *The Training System*, London, Longmans, 1850 (8ª edición ampliada).
- THE LONDON HEAD TEACHERS’ ASSOCIATION, *The London Head Teacher’s Association, 1888-1938. Jubilee Book*, London, University of London Press, 1938.
- TRYWHITT, J., “El ojo móvil”, en CARPENTER, E. y MCLUHAN, H. M. (eds.): *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación: Barcelona, Ediciones de la Cultura Popular*, 1968, pp. 69-74.
- UNZURRUNZAGA, Mª T., “Consecuencias arquitectónicas de las nuevas tendencias pedagógicas”, *Revista de Educación*, N° 223-224 (1974), pp. 34-53.
- VELASCO, H. M., “Los espacios de socialización de la educación. Consideraciones antropológicas”, *Historia de la Educación*, N° 16 (1997), 509-514.
- VIÑAO, A., “El planeamiento urbanísticodocente: un análisis de sus necesidades y problemas”, *Revista de Educación*, N° 264 (1980), pp. 6980.
- VIÑAO, A “Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones”, *Historia de la Educación*, N° 12-13 (1993-94 a), pp. 17-74.
- VIÑAO, A “Construcciones y edificios escolares durante el sexenio democrático (1868-1874)”, *Historia de la Educación*, N° 12-13 (1993-94 b), pp. 493-533.
- VIÑAO, A *Espacio y tiempo. Educación e historia, Morelia (México), Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación*, 1996.
- VIÑAO, A “L’espace et le temps scolaires comme objet d’histoire”, *Histoire de l’Éducation*, N° 78, (1998), pp. 89-108. Versión en español (“El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico”) *Contemporaneidade e Educação*, Vol. V, N° 7 (2000), pp. 93-110.
- VIÑAO, A “Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada”, *Revista Española de Pedagogía*, Vol. LXII, N° 228 (2004), pp. 279-303. Versión ampliada en inglés: “The School Head’s Office as Territory and Place: location and physical layout in the first Spanish graded schools”, en LAWN, M. & NÓVOA, A. (eds.): *Materialities of Schooling. Design – Technology – Objects – Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005, pp. 47-70. Traducción al portugués: “Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada”, en BENCOSTTA, M. L. A. (orgz.): *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*, São Paulo, Cortez Editora, 2005, pp. 15-47.
- VIÑAO, A “Templos de la patria, templos del saber. Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar” y “El espacio escolar: viejas cuestiones, nuevos escenarios” en ESCOLANO, A. (dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pp. 47-71 y 289-308.
- VIÑAO, A “La escuela y sus escenarios en la España del siglo XX: el espacio y la arquitectura escolar”. En GÓMEZ, J., ESPIGADO, G, y BEAS, M. (eds.): *La escuela y sus escenarios, El Puerto de Santa María*, Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, 2007, pp. 9-36.

- VIÑAO, A. “Escarización, edificios y espacios escolares”, *Participación Educativa*, N° 7 (2008), pp. 16-27.
- VIÑAO, A. y ESCOLANO, A., *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa*, Río de Janeiro, DP&A Editora, 1998.
- VIÑAO, A. y MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, M^a J., “Picture postcards as a tool for constructing and reconstructing educational memory (Spain, 19th-20th centuries)”, en YANES, C., MEDA, J. & VIÑAO, A. (eds.), *School memories. New trends in the history of education research*, New York, Springer (en prensa a).
- VIÑAO, A. y MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, M^a J., “Advertising, marketing and image: visual representations and school modernity through postcards (Spain, the twentieth century)”, *Sisyphus* (en prensa b).
- WILDERSPIN, S., *A System for the Education of Young*, London, Hodson, 1840.

MUSEUS E COLEÇÕES UNIVERSITÁRIAS NA EUROPA E AMÉRICA LATINA: UM PANORAMA DIVERSO

Marta C. LOURENÇO

Museu Nacional de História Natural e da Ciência (MUHNAC)

Centro Interuniversitário de História das Ciências e Tecnologia (CIUHCT)

Universidade de Lisboa

Introdução

O panorama relativo aos museus e às coleções universitárias da Europa está a mudar (Sanz & Bergan 2002). Muitas universidades estão, actualmente, a efectuar levantamentos das suas coleções e dos seus museus, com o objectivo de conhecer, de forma mais clara, o património pelo qual são responsáveis, ao mesmo tempo que procuram novos modelos de gestão, por exemplo criando fundações e associações para gerir os seus museus. Alguns edifícios históricos estão a ser vendidos ou arrendados e algumas coleções estão a ser reorganizadas em locais dispersos. Muitos outros objectos e espécimes estão a ser seleccionados e, embora outrora geograficamente dispersos, reunidos num único local. Estes podem ser momentos críticos. Geralmente, reorganizações desta natureza não têm em consideração o objectivo original, a coerência interna e o significado das coleções universitárias (Talas & Lourenço 2012). É frequente, também, reestruturas como estas conduzirem a perdas irreversíveis de uma parte significativa do património universitário. Neste texto¹, elaboro uma reflexão sobre a situação dos museus e coleções universitárias na Europa, cuja realidade conheço melhor, fazendo no final um comentário breve à situação na América Latina, sobretudo Brasil, que conheço mais profundamente.

Na Europa, a real dimensão do património científico, histórico e artístico universitário é, em larga medida, desconhecida. As coleções são a ‘matéria negra’ das universidades: é sabido que elas existem, no entanto, são extremamente difíceis de serem, efectivamente, ‘medidas’. Ao nível europeu, ainda não se efectuou um levantamento sistemático dos museus e das coleções das universidades, existindo, apenas, alguns estudos publicados ao nível nacional que abrangem todas as

1 Constitui uma tradução adaptada de uma comunicação apresentada ao Congreso Internacional ‘Museos Universitarios: Tradición y Futuro’, Universidad Complutense de Madrid, 4-5 Diciembre 2014, publicada em Lourenço (2015). Tradução de Inês Gomes.

áreas do saber² (Adviesgroup Rijksdiens Beeldende Kunst 1996; Arnold-Forster 1989, 1993, 1999; Arnold-Forster & La Rue 1993; Arnold-Forster & Weeks 1999, 2000, 2001; Bass 1984a, 1984b; Council of Museums in Wales 2002; Clercq 2003; LOCUC 1985; Drysdale 1990; Northern Ireland Museums Council 2002; Weber 2003). Existem, ainda, levantamentos informais de carácter nacional em curso, alguns disponíveis online, na Ucrânia, França, Itália, e Portugal, entre outros países. Na última década, ao nível de cada universidade individualmente, foram realizados, igualmente, diversos levantamentos (e.g. Andrews 2004; Fiegl 2008; Worley 2009; Lourenço & Neto 2011; Vila 2012). A importância destes levantamentos não deve ser subestimada – eles têm contribuído, significativamente, para o aumento do acesso e da sustentabilidade das coleções e dos museus das universidades³.

A Europa tem cerca de 4,000 instituições de ensino superior. Estas instituições são muito diferentes quanto à sua idade (embora a grande maioria tenha sido criada depois da década de 1960), tamanho, prestígio internacional e relevância para a comunidade, sendo esta, geralmente, designada como ‘terceira missão’. Se aplicarmos a todo o continente a relação a que se chegou no levantamento Britânico –4,4 coleções e museus por universidade – atingimos uma estimativa total de 17.600 coleções e museus universitários. No entanto, muitas universidades têm cerca de 25 a 30 museus abertos ao público, o que leva a considerar que o verdadeiro número é, provavelmente, muito superior.

As coleções universitárias abrangem todas as disciplinas possíveis. A sua diversidade é surpreendente. As designações podem variar significativamente, mas quase todos os assuntos que se podem imaginar, de odontologia a história da igreja, de meteorologia a psiquiatria, estão representados em algum museu ou coleção, nalguma universidade. Em número de objectos, as coleções podem variar entre um par de dezenas a dezenas de milhões.

Para além dos ‘tradicionais’ museus e jardins botânicos, as universidades têm, também, edifícios históricos (alguns classificados como monumentos nacionais), casas-museu, centros de ciência, planetários, castelos, aquários, museus ao ar livre, museus hospitalares, museus de arte sacra e de arte contemporânea. Sob a sua tutela directa, estão, igualmente, museus nacionais, como o ‘meu’ Museu Nacional

2 Artes, ciências e humanidades.

3 Por exemplo, no Reino Unido, levantamentos de âmbito nacional contribuíram para o aumento do financiamento e da acessibilidade através de redes (Merriman 2003). Na Alemanha, o Conselho Alemão para as Ciências e Humanidades publicou um relatório relativo às coleções científicas universitárias *Recommendations on Scientific Collections as Research Infrastructures* (2011) (cf. <http://publicus.culture.hu-berlin.de/umac/other-documents>, acedido em 3 de Maio de 2015) e tem providenciado financiamento para as coleções universitárias alemãs (Weber 2012). Em França está a ser desenvolvida uma plataforma *online* para as universidades e outras instituições de ensino superior (*Plateforme OCIM Universités*), coordenada pelo OCIM, *Office de Coopération et d’Informations Muséales* (Soubiran et al. 2009; Soubiran & Belaën 2012).

de História Nacional e da Ciência (MUHNAC), na tutela da Universidade de Lisboa. Independentemente de terem, ou não, a designação de ‘nacional’, muitas coleções universitárias europeias têm valor nacional. É o que acontece, por exemplo, em Espanha, incluindo as coleções das Universidades de Sevilha, Salamanca, Valência, Granada, San Sebastian e Barcelona, entre muitas outras. Todas elas possuem coleções e património que transcende o nível universitário local, alcançando valor nacional e internacional.

▼ Figura 1.
Reserva Visitável de Química,
Museu Nacional de História Natural e da Ciência (MUHNAC),
Universidade de Lisboa (século XIX). Fotografia de P. Cintra,
Arquivos dos Museus da Universidade de Lisboa.





Figura 2.
Jardim Botânico, MUHNAC,
Universidade de Lisboa (século XIX).
Fotografia de P. J. Cardoso, Arquivos
dos Museus da Universidade de Lisboa.

Apenas uma reduzida parte do património das universidades se encontra organizada em museus. Existem coleções dispersas por departamentos, institutos e centros de investigação. Há, também, coleções em bibliotecas, uma longa tradição das universidades europeias (Lourenço 2005). Já em 1638 havia uma galeria de antiguidades na Biblioteca Bodleian na Universidade de Oxford. Embora seja difícil apontar números precisos, é evidente que as universidades europeias possuem uma quantidade significativa do nosso património científico, artístico e histórico. Este património não recebeu a atenção e reconhecimento que lhe são devidos e, em larga medida, é desconhecido, encontrando-se inacessível, tanto para investigadores, quanto para o grande público. Uma parte considerável está, mesmo, abandonada ou em risco.

A que se deve esta situação? Se as coleções universitárias são tão numerosas, tão diversas e tão importantes, porque serão tão pouco reconhecidas e valorizadas? Qual o problema das coleções e dos museus das universidades? Não existe um único problema que possa ser facilmente identificado. Os problemas são estruturais, complexos e diversos – teóricos e práticos, científicos, políticos e sociais – sendo, frequentemente, de resolução contraditória.

Em primeiro lugar, há um problema de percepção. Há uma tendência para olhar para os museus e para as coleções das universidades tendo como modelo de referência os outros museus; o que é lógico tendo em conta os muitos aspectos que têm em comum, nomeadamente no caso de importantes e reconhecidos museus universitários, como o MUVA, em Valladolid, o *Museo da Universidade*, de Alicante, o *Fitzwilliam Museum*, de Cambridge, ou o *Hunterian Museum*, em Glasgow, entre muitos outros. No entanto, esta perspectiva é imparcial e insuficiente.

Para a grande maioria dos museus e coleções das universidades, a influência do sector museológico só se tornou significativa nas últimas décadas. Foi, apenas, a partir dos anos 60 do século XX, quando a sua *raison d'être* foi questionada, que muitos museus universitários começaram a olhar para os museus não-universitários à procura de modelos de organização alternativos, de novos papéis e, em muitos casos, à procura de uma identidade (Lourenço 2005). As coleções e os museus universitários não podem ser compreendidos sem se compreender, antes de mais, a universidade. Isto deve-se ao simples facto de terem sido planeados, construídos, geridos, organizados, ampliados, negligenciados e desmantelados por professores, investigadores, estudantes, reitores, bibliotecários e ex-alunos. Se a natureza, história e *modus operandi* das universidades não for tida em conta, a complexidade das suas coleções será avassaladora, as razões para a sua existência serão consideradas caóticas e arbitrárias e a sua dimensão pública parecerá muito abaixo dos *standards* internacionais. Assim, só se poderá ter o sector museológico como referência quando a importância e o significado das coleções das universidades for, mais claramente, compreendida.



Figura 3.
Ilustração de um índio da etnia Caripúna, Rio Madeira, Brasil, séc. XVIII. Viagem filosófica de Alexandre Rodrigues Ferreira à Amazônia, Pará e Matogrosso, 1783-1794 (Arquivo Histórico do MUNHAC, Fundo Real Museu e Jardim Botânico da Ajuda, INV. ARF32-c8).

▶
Figura 4.
Modelo de Medusa *Pelagia noctiluca*,
em vidro (20 cm), feito pela Casa
Blaschka, séc. XIX. Fotografia
B. Braesch, cortesia Museu e
Coleções da Universidade
de Estrasburgo.



O segundo problema das coleções e dos museus universitários é mais complexo: o papel que podem, e devem, desempenhar na universidade e na sociedade contemporânea ainda não está estabelecido de forma clara. Esse papel já foi menos ambíguo, tendo estado os museus das universidades em sintonia tanto com o sistema

de ensino superior, quanto com o sector dos museus. Pode mesmo dizer-se que os museus universitários não estavam apenas em sintonia – estavam na vanguarda. Hoje, a situação é distinta.

Nos últimos 40 anos, as universidades europeias têm enfrentado grandes transformações: a adaptação dos cursos às necessidades e especificidades dos mercados de trabalho, a crise económica e a lenta, mas continuada, diminuição do número de alunos em determinadas disciplinas como resultado da demografia⁴. Para além do mais, verifica-se que as universidades são, cada vez mais, solicitadas a contribuir para o desenvolvimento regional e local através do estabelecimento de parcerias com a indústria. Por outro lado, a maioria das universidades europeias sofre de subfinanciamento crónico, tendo sentido necessidade de angariar uma parte significativa do seu orçamento anual no exterior. Em toda a Europa, o financiamento público por aluno diminuiu entre 10 a 30% nos últimos 25 anos. Em suma, pede-se às universidades que façam mais, com menos dinheiro.

Em paralelo, cursos como arqueologia, antropologia, ciências da vida e medicina, entre outros, sofreram profundas transformações em consequência de novas tendências e questões científicas, da evolução das políticas relativas à investigação, do aumento do uso da tecnologia como auxiliar de ensino e de alterações curriculares. O uso de objectos e espécimes, tanto na investigação, quanto no ensino, de uma forma geral, diminuiu nas últimas décadas, representando o financiamento para investigação baseada em coleções, apenas, uma pequena parte do valor total atribuído à investigação nas áreas das ciências da vida e da medicina. É de notar que estas são disciplinas com uma longa e contínua tradição de utilização de coleções para fins de ensino e estudo. No que diz respeito às outras humanidades, particularmente a história – incluindo história das ciências – as coleções nunca foram, de forma consistente e significativa, utilizadas como principal fonte primária no ensino e investigação.

Em resumo, as coleções que já foram relevantes para o ensino e investigação deixaram de ser utilizadas tão frequentemente; as que nunca o foram, continuaram a não ser, pelo que só ocasionalmente se utilizam coleções e museus no ensino superior – tanto na investigação, quanto no ensino, propriamente dito⁵. Este cenário é muito pouco favorável aos museus e coleções. Alguns departamentos fecharam, outros foram reestruturados, as suas relações com os seus próprios museus tornaram-se ténues e, nalguns casos, foram mesmo quebradas. Algumas disciplinas que usavam coleções foram retiradas dos cursos de licenciatura (graduação) e de

4 Tem havido um decréscimo constante, embora gradual, no número de nascimentos e, consequentemente, no número de estudantes, sendo este facto mais visível no sul da Europa.

5 Existem sinais de que a situação pode estar a melhorar. Um número cada vez maior de departamentos e centros de investigação na área da história das ciências está, cada vez mais, a utilizar coleções com fonte primária (e.g. Lisbon, Valencia, Leeds, Estrasburgo, Pádua, Barcelona, Cambridge, Uppsala, entre muitos outros). Universidades como a de Gottingen, na Alemanha, parece estar a adoptar medidas inovadoras no sentido de usar as coleções universitárias para a história (Allemeyer 2009, 2013).

pós-graduação ou tornaram-se opcionais. Em algumas universidades, as carreiras que tradicionalmente trabalhavam com coleções – como o professor-curador ou professor-diretor, o taxidermista, o naturalista, etc. – não foram substituídos após aposentação, tendo estas categorias profissionais sido, em alguns casos, descontinuidas. A necessidade de espaço e a massificação também tiveram um impacto considerável nos museus e nas coleções (Lourenço 2005).

1.

A Importância do Património Universitário

Tendo em conta o panorama apresentado, duas posições distintas, mas igualmente legítimas, são possíveis. A primeira é pragmática e de impacto imediato, consistindo no pressuposto de que muitas universidades não têm condições mínimas para a preservação, estudo e interpretação das suas coleções de acordo com os *standards* internacionais. Sendo assim, é preferível entregar uma parte significativa do património ao cuidado daqueles que *podem* fazê-lo, nomeadamente, museus locais, regionais e nacionais.

Apesar de problemática, esta solução já foi várias vezes adoptada pontualmente⁶. No entanto, nem sempre é uma solução viável, sobretudo porque o volume de coleções e museus é enorme e as universidades estão constantemente a gerar património. A segunda possibilidade consiste em rejeitar soluções arbitrárias e de emergência, enfrentando o problema no contexto duma estratégia consistente e de longo prazo, baseada em levantamentos sistemáticos, diagnósticos mais completos e realistas sobre a situação de cada museu e coleção e mais investigação. Por outras palavras, passa por conhecer o que existe em cada universidade e debater o que pode ser feito, ao mesmo tempo que se procura compreender melhor o papel que as coleções universitárias podem desempenhar para as universidades e sociedades contemporâneas.

A importância dos museus e das coleções universitárias é consequência da combinação de dois factores distintos: por um lado, da sua posição estratégica e, por outro, da natureza distinta das coleções e, mais geralmente, do património universitário.

Muito pode ser dito sobre o potencial extraordinário que resulta da posição inerente dos museus universitários – museus *na* universidade, *da* universidade e *para* a

6 A Universidade de Amesterdão transferiu as suas coleções de história natural para o Naturalis, em Leiden. As coleções do *Imperial College*, em Londres, foram para o Museu da Ciência e a maioria dos gabinetes de física, seiscentistas e setecentistas, das universidades Alemãs foram deslocadas para o Museu Nacional de História da Ciência e da Medicina 'Museum Boerhaave' em Leiden (Lourenço 2005).

universidade. A ideia do museu universitário como museu ideal não é nova (Meneses 1968; Rodeck 1970; Auer 1970). No entanto, a história recente dos museus universitários parece ser uma sucessão de oportunidades perdidas. Por exemplo, é difícil compreender o porquê dos museus universitários não terem assumido a liderança na formação de carreiras profissionais de museus, quando estes cursos se iniciaram na década de 1970. É igualmente difícil de compreender o porquê dos cursos de graduação e pós-graduação nas áreas da história das ciências e da tecnologia, museologia e estudos culturais, entre outros, utilizarem tão pouco as coleções e os museus que existem nas universidades, para seminários, estágios de curta duração, bem como para os alunos desenvolverem ensaios e teses baseadas nas coleções e exposições. É difícil perceber, ainda, o porquê de investigadores e professores das áreas das ciências sociais, ciências da computação, comunicação, entre muitas outras, usarem de forma reduzida os museus das suas universidades como recurso para o ensino e para a investigação.



Figura 5.
Jardim Botânico da Ajuda,
Universidade de Lisboa
(Instituto Superior de Agronomia),
o mais antigo de Portugal, 1768
(Fotografia Reitoria ULisboa).



Figura 6.
Modelos de flores em
papier-mâché feitos pela
Casa Brandel, Berlim, séc. XIX.
Fotografia B. Braesch,
cortesia Museus e Coleções da
Universidade de Estrasburgo.

É difícil acreditar que, actualmente, os museus universitários raramente sejam utilizados como ‘palco’ para divulgação da investigação contemporânea, nomeadamente controvérsias e temas científicos com impacto social, quando há investigadores ‘à mão’, que, certamente, teriam todo o interesse em divulgar o seu trabalho a um público mais vasto. É, ainda, difícil de compreender o porquê de tão poucos museus universitários europeus serem ‘janelas’ entre a universidade e a sociedade, usando o pessoal, os laboratórios e os conteúdos disponíveis na universidade como plataforma para o *outreach*. Reciprocamente, de que estão as universidades à espera para utilizarem os seus museus no sentido de alcançarem, de forma efectiva e eficiente, segmentos cada vez mais abrangentes da sociedade, incluindo potenciais futuros alunos?

O segundo factor que torna os museus, as coleções e o património universitário singular é a sua importância. Para discutir este ponto tomarei como ponto de partida um episódio que me aconteceu.

Em 2002, durante uma visita ao *Museo La Specola*, no Observatório Astronómico da Universidade de Bolonha, deparei-me com um globo celeste construído em 1792 pelo importante gravador, pintor e construtor de globos italiano, Giovanni Maria Cassini (1745-1824). O globo tinha sido ‘danificado’ no início do século XX e ia ser restaurado. O Professor Francesco Bonoli, na altura director do *Museo*, contou-me a sua história (Clercq & Lourenço 2003).

No início da década de 1920, Guido Horn-d’Arturo, um professor de astronomia de Bolonha estava a estudar a distribuição das nebulosas no céu com o objectivo de compreender a sua natureza e forma. Esta era, na altura, uma importante questão de investigação na área da astrofísica, à qual diversos grupos, dispersos por todo o mundo, tentavam dar resposta. D’Arturo estava a usar uma fonte escrita – o *New General Catalogue of Nebulae and Clusters of Stars* de 1888 – e, tendo em conta que a sua questão de investigação necessitava da análise da distribuição espacial, utilizou o globo de Cassini para marcar na sua superfície, com pequenos *confetti* vermelhos, as nebulosas que estava a estudar. O facto de o globo ter quase 150 anos e, consequentemente, ser um instrumento histórico, não era relevante. Para ele, o globo era, apenas, um instrumento, igual a muitos outros, que ajudava a dar resposta a problemas científicos.

As coleções universitárias estão repletas, há longas décadas e séculos, de objectos deste tipo – múltiplos globos Cassini-D’Arturo, objectos que contam as histórias da produção e transmissão do conhecimento sobre os humanos, a natureza e o universo.

Na Europa, as universidades acumulam sistematicamente coleções, pelo menos, há 450 anos. Os primeiros registos encontram-se em Itália (jardins botânicos e teatros anatómicos), mas existem evidências de que determinados objectos já eram utilizados nas aulas, no final da Idade Média, pelo menos, nas Universidades de Paris e Oxford. Com a excepção de obras de arte, doadas ou adquiridas para decorar salas, corredores ou jardins, e da *memorabilia* associada à história institucional, todas as coleções universitárias estão, directa ou indirectamente, relacionadas com o ensino e a investigação.

Figura 7.
Coleção de ceras de dermatologia,
início do séc. XX, Faculdade de Medicina
da Universidade de Lisboa, em exposição
no MUHNAC. Fotografia de César Garcia,
Arquivo MUHNAC.



Excepto em alguns casos raros, as coleções e os museus universitários não estão organizados em torno da ideia de identidade regional ou nacional ou do conceito de território partilhado, como acontece em muitos museus. Organizam-se, antes, tendo por base a ideia de constituírem um repositório de informação com o objectivo de gerar e disseminar conhecimento novo. O património das universidades é, assim, evidência material de como o conhecimento foi produzido e transmitido de geração em geração. Os seus objectos são testemunho de uma história do conhecimento.

A história do conhecimento está no globo Cassini-D'Arturo; no equipamento científico que foi usado e reutilizado inúmeras vezes, para diversos fins; nos ins-

trumentos canibalizados; nas centenas de rochas colectadas no âmbito de um projecto de investigação ou de uma tese de doutoramento; nos imensos arquivos de biodiversidade que são as coleções de história natural; nos modelos de cera usados nas aulas de anatomia; nas coleções de arte fruto da formação dos alunos; nas notas de laboratórios de cientistas e estudantes; nas notas de campo dos biólogos ou na forma como os jardins botânicos e os herbários estão desenhados. O mesmo pode ser dito relativamente aos edifícios históricos e monumentos, como a Biblioteca setecentista da Universidade de Coimbra; os frescos em Turim e Bolonha; as estufas, *orangeries*, teatros anatómicos, laboratórios de química ou observatórios astronómicos que existem em tantas universidades. Estes espaços são representativos do modo como a arquitectura reflecte as necessidades da investigação e do ensino e dos seus desenvolvimentos ao longo do tempo. Juntamente com as coleções, os edifícios formam um sistema coerente que não pode ser dissociado. Esta é a história que estes objectos, coleções e património devem contar – porque é a sua – e não uma outra qualquer (Ferriot & Lourenço 2004; Lourenço 2008a, 2008b, 2009).

Na última década, houve alguns desenvolvimentos muito positivos relativamente ao reconhecimento das coleções, dos museus e do património universitário. Em todo o mundo foram criadas redes nacionais e regionais. Teses, dissertações e outras publicações abordaram o tema, a partir de múltiplos pontos de vista (e.g. coleções, educação, gestão, promoção) (Soubiran *et al.* 2009).

Ao nível Internacional, as duas iniciativas mais importantes foram a criação da rede europeia de património universitário *Universeum* em Abril de 2000 e o reconhecimento dos museus universitários pelo Conselho Internacional dos Museus (ICOM), através da criação de um comité internacional de especialidade, o UMAC (*University Museums and Collections*) em 2001⁷. A *Universeum* foi uma rede informal até meados de 2014, quando, em Uppsala, se realizou a sua primeira assembleia geral, tornando-se, assim, uma associação europeia oficial. Mas, provavelmente, a iniciativa de maior importância, no que diz respeito ao património universitário, ao nível europeu, teve lugar em Dezembro de 2005, em Estrasburgo, quando 48 países do Conselho da Europa, unanimemente, adoptaram a Recomendação 13 de 2005 sobre o património universitário europeu⁸.

Estes são indícios positivos. Hoje, na Europa, há cerca de 3-4 conferências anuais dedicadas a temáticas sobre o património universitário – as maiores são as conferências organizadas pela UMAC e pela *Universeum*. Há apenas 15 anos este número era praticamente zero. Já percorremos, portanto, um longo caminho.

7 Ver *Universeum* website em <http://www.universeum.de> e UMAC em <http://icom.museum/umac>.

8 Rec. (2005) 13.

2.

Museus e Coleções Universitárias na América Latina

Não existem ainda estudos comparativos entre a situação dos museus, coleções e patrimônio universitário em diferentes países. É natural que estes surjam à medida que a área se vai afirmando e profissionalizando. O caso do Brasil é o que conheço melhor, em virtude de colaborações de investigação e ensino já longas. Há uma dimensão histórica muito interessante no passado colonial de Portugal e Espanha com impacto no patrimônio universitário da América Latina e que era preciso desenvolver mais a nível da investigação. Na realidade, a política de ambos os países para as universidades foi substancialmente diferente. Enquanto a Espanha criou universidades desde o primeiro momento⁹, o Brasil só teve uma universidade bem depois de se tornar independente. As universidades da América que fala espanhol são muito mais antigas que as universidades da América que fala português.

No entanto, atrevo-me a dizer que a situação dos museus, coleções e patrimônio das universidades latino-americanas é hoje muito semelhante à que descrevi para a Europa, embora deva realçar dois aspetos que me parecem diferentes. É difícil e arriscado generalizar mas, contrariamente à Europa, tenho encontrado muitas universidades na América do Sul em que as coleções continuam a ter um papel central no ensino e na investigação (e.g. arqueologia, paleontologia, zoologia, botânica)¹⁰. Por outro lado, também me parece que, em muitos casos, os museus das universidades latino-americanas têm ligações muito fortes e dinâmicas às comunidades envolventes e são verdadeiros instrumentos de popularização e divulgação da ciência, da tecnologia, da biodiversidade, da saúde, entre tantos outros temas.

No geral, existe uma dinâmica muito interessante na América Latina. O Brasil criou uma rede de museus universitários em 1992 (Forum para os Museus Universitários) e existe igualmente uma rede nacional organizada no México (Museus e Coleções Universitárias do México, UMAC-México¹¹). Na década de 2000, foi criada a Rede de Museus Universitários Latino-americanos; do mesmo modo, tem havido encontros a nível local e regional,¹² bem como literatura e declarações re-

9 A Universidade de San Marcos no Peru e a Universidade Nacional Autónoma do México são do século XVI.

10 No caso da história das ciências, tecnologia e medicina, a situação é semelhante à europeia: escassa utilização de fontes materiais para a produção e transmissão do conhecimento.

11 Veja-se www.museosuniversitariosmexico.blogspot.com.

12 Veja-se UMAC *Regional Initiatives*, <http://publicus.culture.hu-berlin.de/umac/regional>.

centes¹³. Também existem alguns passos dados no sentido de uma rede nacional em Cuba.

São, no entanto, e no essencial, iguais os desafios que enfrentam hoje os museus e coleções da América Latina e dos seus congêneres europeus. As transformações da universidade nas últimas seis décadas são de âmbito global pelo que é tão importante compreender, de forma mais abrangente, o significado que têm hoje os museus, as coleções e o património na Europa, como na América Latina, como na Ásia ou na América do Norte.

3. Notas finais

A grande maioria dos museus e coleções universitárias – tanto de ciências, quanto de artes e humanidades – quer na Europa quer na América Latina, foram organizados em torno do ensino e investigação. O mesmo sucedeu com os observatórios astronómicos, os jardins botânicos, as bibliotecas e os laboratórios. Este diversificadíssimo património partilha uma coisa em comum: organizaram-se, evoluíram e, por vezes, ficaram órfãos, em função da evolução do conhecimento. Os museus universitários desenvolveram-se como um todo – em paralelo, mas de forma distinta, com os restantes museus. Hoje, os museus das universidades enfrentam diversos problemas e dilemas. Muitas vezes sob intensa pressão, e com falta de pessoal qualificado, os museus universitários vêem os outros museus como modelos, de forma a redefinirem a sua própria missão.

Este facto é positivo e deve ser estimulado: os museus universitários têm muito a aprender com sector dos museus em geral, particularmente nos domínios da ética, práticas profissionais e serviço público. No entanto, à medida que os museus universitários, de todas as áreas do saber, aumentam a sua acessibilidade, tornando-se mais visíveis para o grande público, a sua posição estratégica e o seu significado não pode deixar de ser respeitado e promovido. Este é um ponto crucial, uma vez que, em última instância, esta é a sua *raison d'être* num mundo já saturado de instituições culturais. Há um nicho para os museus universitários, mas, apenas, caso eles saibam afirmar, na universidade e na sociedade, a sua especificidade.

13 Por exemplo a *Bibliografía de Museus Universitários do México* (2014), <http://publicus.culture.hu-berlin.de/umac/pdf/Bibliografi%CC%81a%20Museos%20Universitarios.pdf>; a *Declaración de México sobre la Protección, Conservación y Difusión del Patrimonio, las Colecciones y los Museos Universitarios* (2015), <http://publicus.culture.hu-berlin.de/umac/pdf/Declaracio%CC%81n%20Museo%20Universitarios.png>; a *Carta de Intencion sobre los Museos Universitarios de Argentina* (2014), <http://publicus.culture.hu-berlin.de/umac/pdf/Carta%20de%20intencio%CC%81n.jpg>, entre outras.

A universidade do século XXI, é, necessariamente, diferente da universidade proposta por Humbolt há 100 anos. No entanto, o que a universidade é, o que faz e o que defende, repercute os ideais, os sonhos e a esperança das pessoas de todo o mundo (Rüegg 2002). Seja em Espanha, nos Estados Unidos, no Japão ou no Brasil, a universidade é considerada como o espaço do conhecimento, continuando a captar o mundo maravilhoso da imaginação humana. Cidadãos de todo o mundo continuam a confiar e a respeitar as universidades, esperando que elas desempenhem um importante papel no desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Este é o mais importante legado da universidade, que tem, necessariamente, de ser explicado à sociedade dos nossos dias, assim como às gerações futuras. O património é o recurso mais importante que as universidades dispõem para o fazer, de forma relevante e a longo prazo.

Agradecimentos

Agradeço a Luis M. Naya e a Pauli Dávila, da Universidad del País Vasco, o amável convite para participar nas VII Jornadas Científicas de la SEPHE/V Simposio Iberoamericano de História, Educación e Patrimonio Educativo. Agradeço também a Isabel Garcia Fernandez e à Universidad Complutense de Madrid a autorização para publicação da versão adaptada deste texto em português. Agradeço, finalmente, às instituições que autorizaram a cedência das imagens.

Referências

- ADVIESGROEP RIJKSDIENST BEELDENDE KUNST 1996, *Om het academisch erfgoed*, Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1996.
- ALLEMEYER, M. L., "The «Academic Museum» - Gottingen University Collection as a space of knowledge production and cultural heritage", *Opuscula Musealia* (18), 2010, 15-22.
- ALLEMEYER, M. L., "The Academic Museum at the University of Gottingen: Past, Present and Future of a Central Institution to Foster the Use of Objects for research, teaching and public outreach", in RUIZ-CASTELL, Pedro (ed), *Beyond public engagement: New ways of studying, managing and using university collections*, Cambridge: Cambridge Scholar Publishing, 2015, 83-92.
- ANDREWS, J., "Seize the day! Museums in the changing culture of universities - a Canadian perspective", in TIRRELL, Peter B (ed), *UMAC's Proceedings Oklahoma 2003*, Norman, Oklahoma: University of Oklahoma, 2004.
- ARNOLD-FORSTER, K., *The collections of the University of London. A report and survey of the museums, teaching and research collections administered by the University of London*, London: London Museums Service, 1989.

-
- ARNOLD-FORSTER, K., *Held in trust: Museums and collections of universities in northern England*, London: HMSO, 1993.
- ARNOLD-FORSTER, K., *Beyond the Ark: Museums and collections of higher education institutions in southern England*, Winchester: Southern Museums Agency, 1999.
- ARNOLD-FORSTER, K. & H. LA RUE, *Museums of music. A review of musical collections in the United Kingdom*, London: Museums and Galleries Commission/HMSO, 1993.
- ARNOLD-FORSTER, K. & WEEKS, J., *Minerals and magic lanterns. The university and college collections of the south west*, Somerset: South West Museums Council, 1999.
- ARNOLD-FORSTER, K. & WEEKS, J., *Totems and trifles: museums and collections of higher education institutions in the Midlands*, Bromsgrove: West Midlands Regional Museums Council, 2000.
- ARNOLD-FORSTER, K. & WEEKS, J., *A review of museums and collections of higher education institutions in the eastern region and the south east region of the South Eastern Museums Service*, Bury St Edmunds: South Eastern Museums Service, 2001.
- AUER, H., "The curator-university professor", in *Museum and Research: Papers from the Eighth General Conference of ICOM*, Munich: Deutsches Museum and International Council of Museums, 1970, 104-110.
- BASS, H., *Survey of University Museums in South Eastern England*, Milton Keynes: Area Museums Service for South Eastern England, 1984a.
- BASS, H., *A survey of museums and collections administered by the University of London*, London: London Museums Service, 1984b.
- CLERCQ, S. W. G. de, "The 'Dutch approach', or how to achieve a second life for abandoned geological collections", *Museologia* (3), 2003, 27-36.
- CLERCQ, S. W. G. de & LOURENÇO, M. C., "A globe is just another tool: understanding the role of objects in university collections", *ICOM Study Series* (11), 2003, 4-6.
- COUNCIL OF MUSEUMS IN WALES, *Dining amongst the bones: a survey of museum collections in Welsh universities*, Cardiff: Council of Museums in Wales, 2002.
- DRYSDALE, L., *A world of learning: university collections in Scotland*, Edinburgh: HMSO, 1990.
- FEIGL, C., "The collections of the University of Vienna", *UMACJ* (1), 2008, 83-86.
- FERRIOT, D. & LOURENÇO, M. C., "De l'utilité des musées et collections des universités", *La Lettre de l'OCIM* (93), 2004, 4-16.
- LOCUC *Rapport landelijke inventarisatie universitaire collecties*, 1985, Den Haag: Landelijk Overleg Contactfunctionarissen Universitaire Collecties & Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1985.
- LOURENÇO, M. C., *Between two worlds: The distinct nature and contemporary significance of university museums and collections in Europe*, PhD thesis in Museology and History of Technology, CNAM, Paris (<http://webpages.fc.ul.pt/~mclourenco/>, accessed May 3, 2015).
- LOURENÇO, M. C. & NETO M. J. (eds.), *Património da Universidade de Lisboa: Ciência e Arte*, Lisboa: Universidade de Lisboa/Tinta da China, 2011.
- LOURENÇO, M. C., "Entre deux mondes: Avenir des collections d'enseignement et de recherche", in GÉRARD, P.-A. (ed), *Les collections scientifiques des universités*, Nancy: Collection 'Histoire des Institutions Scientifiques', Presses Universitaires de Nancy, 2008a, 15-25.

- LOURENÇO, M. C., "Where past, present and future knowledge meet: An overview of university museums and collections in Europe", in CILLI, C., MALERBA, G & GIACOBINI, G (eds), *Il Patrimonio della Scienza. Le collezioni di interesse storico*, Torino: AMNS, 2008b, 321-329.
- LOURENÇO, M. C., "Est-ce qu'elles le méritent? Les collections d'instruments scientifiques dans les universités européennes", in RASMUSSEN, Anne, BOUDIA, Soraya & SOUBIRAN, S. (eds), *Patrimoine et communautés savants*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009, 113-122.
- LOURENÇO, M. C., "University collections, museums and heritage in Europe: Notes on significance and contemporary role", in FERNANDEZ, I. M. G. (ed), *Congresso Internacional Museos Universitarios: Tradición y Futuro*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2015, 59-66.
- MENESES, U. T.B. de, "Museu e Universidade", *Dédalo [Revista de Arte e Arqueologia do Museu de Arte e Arqueologia da Universidade de São Paulo]* (8), 1968, 43-49.
- NORTHERN IRELAND MUSEUMS COUNCIL, *A survey of the university collections in Northern Ireland*, Belfast: Northern Ireland Museums Council, 2002.
- RODECK, H. G., "The university museum", in *Museum and Research: Papers from the Eighth General Conference of ICOM, Munich: Deutsches Museum and International Council of Museums*, 1970, 39-44.
- RÜEGG, W., "The Europe of universities: Their tradition, function of bridging across Europe, liberal modernisation", in SANZ, N. & BERGAN, S. (eds), *The heritage of European universities*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2002, 39-48.
- SANZ, N. & BERGAN, S. (eds), *The heritage of European universities*, Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- SOUBIRAN, S. & BELAËN, F., "A collaborative platform to survey collections in French universities", in TALAS, S. & LOURENÇO, M. C. (eds), *Arranging and rearranging: Planning university heritage for the future*, Padua: University of Padua Press, 2012.
- SOUBIRAN, S., LOURENÇO, M. C., WITTJE, R., TALAS, S. & BREMER, T., "Initiatives européennes et patrimoine universitaire", *La Lettre de l'OCIM* (123), 2009, 5-14.
- TALAS, S. & LOURENÇO, M. C. (eds), *Arranging and rearranging: Planning university heritage for the future*, Padua: University of Padua Press, 2012.
- VILA, B., "The collections of the University of Provence: Centuries of teaching and research", in MAISON, L., TALAS, Sofia & WITTJE, Roland (eds). *Shaping European University heritage. Past and possible futures*. Trondheim: Transactions of the Royal Norwegian Society and Akademica Publishing, 2013, 59-76.
- WEBER, C., "A renaissance of German university collections", *Museologia* (3), 2003, 45-50.
- WEBER, C., "Recent recommendations by the German Council of the Sciences and Humanities on scientific collections as research infrastructures – A report", *UMACJ* (5), 2012, 95-100.
- WORLEY, J. "Managing the scientific heritage of a medieval university: the case of Uppsala University", *Opuscula Musealia* (18), 2010, 51-60.

LA COMUNICACIÓN Y LA INTERPRETACIÓN DEL PATRIMONIO EDUCATIVO EN LOS MUSEOS: ESPEJO Y REFLEJO DE UNA DISCIPLINA EN LA TRANSFORMACIÓN

Marta BRUNELLI

Museo de la Escuela “Paolo y Ornella Ricca”

Centro de Investigación sobre los manuales escolares y la literatura infantil

Universidad de Macerata

Italia

Premisa

En el mes de enero de este año (2016) la revista “Espacio, Tiempo y Educación” publicó un número especial, editado por Simonetta Polenghi y Gianfranco Bandini, titulado, significativamente, *The History of Education in its own light. Signs of crisis, potential for growth*, con el objetivo de ilustrar el estado de la disciplina histórico-educativa en sus diversos contextos nacionales e internacionales y delinear posibles perspectivas de crecimiento (Polenghi y Bandini, 2016). Con este fin los coordinadores planteaban la necesidad de reconsiderar la posición académica de esta disciplina, generalmente confinada dentro de las ciencias de la educación pero en una posición marginal con respecto a otras disciplinas educativas; asimismo, reflexionaban sobre el potencial que la historia de la educación podría desarrollar, tanto a través de la contaminación con otras áreas de conocimiento y la consiguiente extensión de los temas de investigación, como mediante el impacto social que la misma podría tener a diferentes niveles.

De ahí, me gustaría retomar la metáfora del espejo (implícita en el título de ese número monográfico) para presentar el museo del patrimonio educativo como una señal tangible de este momento de reflexión crítica y de evolución de la disciplina. Quiero subrayar que mi punto de vista no es el de un historiador puro, ya que, por mi formación, soy una educadora que, desde 2007, se ha dedicado a la investigación teórica y la experimentación en el campo de la pedagogía museística, de la educación patrimonial y, en particular, de la comunicación e interpretación del patrimonio. En virtud de esto hoy tengo el papel de coordinadora de los servicios educativos del “Museo Paolo y Ornella Ricca” de la Universidad de Macerata y esta posición me permite observar, desde una perspectiva descentralizada con respec-

to a la de los historiadores de la educación, lo que, personalmente, creo que actualmente está representando una revolución para la investigación y la enseñanza de la historia de la educación¹.

1.

Los museos del patrimonio educativo: ¿un espejo de la historia de la educación?

Desde los años ochenta los historiadores de la educación han sido testigos de la proliferación de un número cada vez mayor de museos del patrimonio educativo tanto en los diferentes países de Europa como fuera del continente. La larga onda de este “Movimiento Internacional de los nuevos museos de educación” (Carreño, 2008) no sólo no deja de mantener sus efectos hoy en día, sino que parece intensificarse en los primeros quince años del siglo XXI.

Estos nuevos museos de la educación –definidos así en contraposición a los museos pedagógicos de matriz decimonónica– se presentan hoy con una extrema variedad de tipos, resultado de iniciativas diferenciadas, germinadas en contextos muy alejados el uno del otro y, a menudo, dictadas con diferentes propósitos, a pesar de que compartan el objetivo principal de preservar el patrimonio educativo. Piénsese, por ejemplo, en las diferencias que existen entre los museos que se abren dentro de las instituciones educativas y las pequeñas escuelas-museo que nacen con una clara intención etnográfica dentro de las comunidades rurales o grupos minoritarios, o las colecciones surgidas con fines científicos en las universidades y centros de investigación y, por último, pero no menos importante, los museos virtuales del patrimonio educativo, y otros muchos museos aún. Precisamente con el fin de comprender mejor este complejo fenómeno de musealización, los investigadores de distintos países han reflexionado sobre las diferentes tipologías y denominaciones de los contenedores museales del patrimonio educativo (Ruiz Berrio, 2002 y 2006; Hernández Díaz, 2003; Linares [2009] y 2010; Álvarez Domínguez, 2010; Carrillo, Colledelmont, Marti y Torrents, 2011; Cuesta, 2011; Felgueiras, 2011; Mogarro, 2013; Meda, 2010 y 2014).

El objetivo de esta intervención no es el de volver a repasar la lista de los tipos de museos trazados por la investigación internacional, sino destacar las implicaciones

1 Estas reflexiones son el resultado del trabajo realizado –bajo la conducción de Roberto Sani y Anna Ascenzi (hoy Directora del Museo)– junto con los colegas de la Universidad de Macerata Juri Meda, Elisabetta Patrizi, Dorena Caroli y Luigiaurelio Pomante. Estos años de trabajo han tenido como fruto la creación oficial del museo en el 2009; su apertura al público en 2012 y la experimentación de los primeros programas educativos (sobre el museo cfr. Ascenzi y Patrizi 2014; Brunelli 2015).

que estas realidades museales conllevan como signo de una posible transformación en curso. ¿Podemos hoy definir los museos de patrimonio educativo como un “espejo” que refleja la imagen de una disciplina que se interroga acerca de sí misma? ¿Pueden estos museos acompañar, o incluso facilitar, un proceso de cambio en la misma manera de hacer historia de la educación, de comunicar los resultados de la investigación y de promover una nueva imagen pública de la disciplina?

2.

Los museos vistos por los historiadores: un recurso para la investigación

Sin lugar a dudas, los museos del patrimonio educativo constituyen para los historiadores un depósito de fuentes valiosas: de las tradicionales fuentes archivísticas e impresas a las “nuevas fuentes” que la investigación sobre la cultura material de la escuela ha comenzado a revelar en todo su potencial.

Sin embargo, para que los investigadores puedan tener fácil acceso a estos nuevos tipos de fuentes es necesario, en primer lugar, iniciar un mapeo de las colecciones existentes en el territorio, a menudo ignoradas por el propio mundo académico. Con este fin, la Universidad de Macerata ha establecido oficialmente en 2014 un Observatorio permanente de los museos educativos y centros de investigación sobre el patrimonio histórico-educativo (OPeN.MuSE), que ha revelado en Italia un riquísimo, y en constante evolución, panorama de museos y colecciones de este patrimonio, nunca hasta ahora censados, unos conservados dentro de las escuelas y otros “escondidos” dentro de otros museos (museos etnográficos, de la infancia, del juguete, etc.)². El nacimiento y desarrollo de estas realidades tienen sus raíces en el mismo contexto que vio la consolidación del giro historiográfico que se refiere a la cultura escolar y la historia material de la escuela. Como resultado, y en virtud de estos nuevos enfoques, los historiadores en todo el mundo se comprometen a investigar aspectos nuevos del patrimonio educativo, entendiendo como tal una universalidad de objetos “que nos hablan” y revelan códigos, prácticas y usos y de la cultura escolar (Escolano, 2010). Muchos son los proyectos de investigación que demuestran, a nivel internacional, este valor que las colecciones y los museos del patrimonio educativo tienen para los historiadores. En Italia, a este respecto, destaca el trabajo de los historiadores sobre los fondos de materiales escolares: por ejemplo, sobre los fondos de cuadernos escolares, en el marco del proyecto CODISV de la Universidad del Valle de Aosta (Revelli, 2012, 2014; Bertolino, 2014); sobre el material de enseñanza preservado en las colecciones de las escuelas de Mantova

2 Los primeros resultados del proyecto OPeN.MuSE son visibles en la página web: <http://www.unimc.it/cescom/it/openmuse>. Cf. Meda, 2014.

(Ferrari, Morandi y Platé, 2008 y 2011); o la investigación sobre manuales, cuadernos y diarios escolares, pupitres, material de enseñanza y otros aspectos materiales e inmateriales de la cultura escolar, llevada a cabo por el equipo que opera en el Museo de la Universidad de Macerata (Meda, Montino y Sani, 2010; Ascenzi, 2010; Meda, 2006, 2011, 2016; Brunelli, 2016).

3.

Los museos y la comunicación del patrimonio histórico-educativo: un reto para la disciplina

Hasta la fecha, como hemos visto, las colecciones y los museos del patrimonio educativo no sólo han apoyado el desarrollo de líneas tradicionales de la investigación histórico-educativa, sino que han representado y representan un recurso indispensable para la puesta en marcha de nuevos ejes temáticos.

Sin embargo, es innegable que la realización y, sobre todo, la gestión de estos museos implican problemas complejos relacionados con la conservación, la restauración, la catalogación y, sobre todo, la adecuada comunicación de estos materiales. De hecho, no se puede olvidar que, cuando decidimos convertir una colección científica en un museo, aceptamos los desafíos necesariamente vinculados con la función primaria de la comunicación y función pública, que marca la diferencia entre el museo y un archivo bien organizado pero limitado al uso exclusivo de expertos del sector. Respondiendo a este reto, el museo del patrimonio educativo tiene la oportunidad de convertirse en una ventana que el mundo de la investigación científica abre a la realidad exterior: una membrana permeable a través de la cual entablar un contacto e iniciar un intercambio circular entre la academia y la sociedad.

En resumen, creo que los museos podrían ser un recurso útil para dar una nueva visibilidad y relevancia pública a la investigación histórico-educativa. Pero ¿cuáles son las herramientas operativas, las estrategias didáctico-comunicativas y las posibles sinergias que hay que implementar para alcanzar estos objetivos?

4.

Nuevos regímenes comunicativos para los museos

La pregunta principal es: ¿cómo valorar la ciencia histórico-educativa?

Esta es la cuestión sensible de nuestra disciplina, que vive una posición de subordinación con respecto a otras disciplinas educativas más directamente aplicables en el contexto escolar y que, por eso, son consideradas absolutamente necesarias

por los líderes políticos y académicos para establecer nuevas políticas educativas y escolares. A diferencia con lo ocurrido en otros períodos históricos, actualmente la historia de la educación corre el peligro de ser percibida como una disciplina que mira hacia el pasado sin tener relación con los temas de actualidad y, por esta razón, no es ni profesionalizante ni esencial en los currícula universitarios de los futuros docentes (McCulloch, 2011, 98-101; Polenghi y Bandini, 2016).

A esto se suma el hecho de que, cada vez con más insistencia, a las universidades y centros de investigación se les pide que incrementen su relevancia social y contribuyan al desarrollo general, cultural y económico de las comunidades y sus territorios. En otras palabras, a las universidades se pide la implementación de actividades que, también la Agencia italiana para la evaluación del sistema universitario y de investigación, ha denominado “tercera misión”, plenamente reconocida como misión institucional de la universidad, además de las misiones de enseñanza y de investigación.

¿Cómo salir de este impasse? Por ejemplo empezando por el hecho de que en 2015 la agencia italiana ha identificado, entre los indicadores para el campo de las ciencias humanas, la propia gestión de los polos museales³.

En este sentido, considero conveniente detenerme en aquellas disciplinas académicas que, también gracias a la implementación de una nueva visión de las instituciones museales que las representan, desde hace algunos años, han entrado en el espacio público para enfrentarse a la sociedad contemporánea. Dos ejemplos me parecen particularmente representativos: las ciencias duras (con sus museos científicos), por un lado; y la arqueología (con sus sitios y museos arqueológicos), por el otro.

4.1. Las comunicaciones científicas y los museos

Los museos científicos fueron los primeros en abandonar los viejos enfoques didáctico-escolares, o más trivialmente populares, para abrazar nuevas formas comunicativas que se adaptasen más a las necesidades cognitivas y recreativas del público contemporáneo. A partir de aquí se origina una “museología científica” específica que, particularmente en el curso de los años ochenta y noventa, ha dado lugar a las nuevas formas de museos llamados *Science Center*. En estas estructuras, la función comunicativa y educativa se realiza a través de exhibiciones interactivas (*hands on*) enriquecidas por los llamados *exhibit*, o estaciones interactivas, que permiten al público manipular materiales y herramientas e interactuar con los investigadores, en definitiva, convertirse en protagonista de una experiencia que une el aspecto cognitivo con lo sensorial y emocional (Lindqvist, 2000; Amodio, Bu-

3 Para los indicadores de evaluación los textos de referencia son el Decreto Legislativo núm. 19/2012 y el Decreto Ministerial 47/2003, así como el *Manual para la evaluación de la tercera misión* (1 de abril, 2015). Cfr. sitio web de la agencia italiana ANVUR <http://www.anvur.org> [consultado 11/03/2016]).

ffardi y Savonardo, 2005; Merzagora y Rodari, 2007). Al mismo tiempo estos museos han logrado romper las barreras académicas, colocándose con pleno derecho como herramienta privilegiada de comunicación en la llamada “era post-académica de la ciencia”, en la cual los vínculos entre la ciencia y la sociedad en todos sus componentes (políticos, económicos, culturales) son cada vez más apretados (Greco, 2004). En esta dimensión, la comunicación pública de la ciencia se convierte en una necesidad y un deber por parte de los científicos, llamados a compartir contenidos, temas y opciones estratégicas con otros grupos sociales (piénsese en el debate público sobre: la investigación bioética, los temas de la energía, el uso de OMG en la agricultura, etc.). Al mismo tiempo, los científicos están llamados a promover una educación científica generalizada que responda a las demandas procedentes de la sociedad; educar al público para que pueda aplicar las decisiones y comportamientos conscientes, o incluso participar en el desarrollo de proyectos de *citizen science*⁴ y, en última instancia, contribuir al desarrollo cultural y social en su conjunto (Bucchi y Saracino, 2014).

4.2. La comunicación arqueológica

En las últimas décadas también el mundo de la arqueología ha tomado conciencia de los riesgos causados por una percepción externa no equilibrada de las disciplinas arqueológicas (una percepción a menudo ligada a una visión elitista de la cultura), junto con una autopercepción igualmente incorrecta y casi “sacralizada” de la profesión, a veces alimentada por los mismos estudiosos, que se consideran los únicos “sacerdotes”, amantes y tutores de esa disciplina y de aquel patrimonio (Copeland, 2009). Para contrarrestar el riesgo de una desviación de la investigación arqueológica del mundo exterior, para remodelar la relación entre la arqueología y la opinión pública, y volver a evaluar el papel activo de la figura del arqueólogo en la sociedad, se está cada vez más afirmando –incluso en países de habla no inglesa (y, por lo tanto, también en Italia)– la llamada *public archaeology* de matriz anglosajona (Vannini, 2011; Bonacchi, 2009, 2014; Brunelli, 2013). La comunicación pública de la arqueología ha permitido a los estudiosos sacar la disciplina de sus aulas universitarias para hablar el idioma de todos, abrir al público los sitios de excavación y también redefinir una “museología arqueológica” que consiste en una más frecuente musealización de los sitios arqueológicos (construcción de museos-*antiquaria* “in situ”), así como en el desarrollo de actividades educativas y comunicativas revitalizadas por los nuevos métodos performativos y experimentales, fruto de la reunión entre la arqueología experimental, la *living history* y el *edutainment* (entretenimiento educativo). Esta nueva arqueología, no separada de

4 Véase, en Italia, el primer proyecto italiano CSMON-LIFE (Citizen Science MONitoring), financiado por la Comisión Europea (<http://citizenscience.it/>); o incluso los proyectos de investigación participativa promovidos por la red ecológica LTER-Italia (<http://www.lteritalia.it/it/content/citizenscience>). [Sitios consultados 03.11.2016].

la redefinición de una específica museología arqueológica, ha permitido establecer una nueva conexión entre la investigación arqueológica y la sociedad civil y, por consiguiente, facilitar, gracias a las herramientas que ofrecen la web, las redes sociales y específicas plataformas dedicadas, la creación de proyectos de *civic crowdsourcing* (es decir la participación del público en la gestión y conservación de las colecciones y en la recogida de datos) y el *crowdfunding* o apoyo económico a proyectos de investigación científica por parte de una más amplia *platea* de interlocutores (Bonacchi, 2014).

5.

Comunicar la ciencia a través de los museos: ¿hacia una *Public History of Education*?

Como hemos visto, las disciplinas científicas y arqueológicas han cambiado progresivamente su enfoque de comunicación con el objetivo principal de facilitar el acercamiento del gran público (en general) a la investigación a través de acciones específicas, gracias a los medios de comunicación (televisión, cine, periódicos, periodismo y divulgación científica y editorial, y ahora, la web), la creación de nuevas formas de museos y, por último, iniciativas específicas de valorización como Fiestas, Noches Blancas, Festivales de cine, etc.⁵ Esto ha permitido cambiar positivamente la percepción pública de la figura del científico académico y su papel en la sociedad y, al mismo tiempo, promover una mayor participación pública en el debate sobre cuestiones científicas y una movilización generalizada hacia la ciencia participativa (*citizen science*). Estas acciones han producido resultados significativos en la sociedad italiana, como lo demuestran los datos del *Anuario de ciencia y tecnología 2014* que muestra cómo los conocimientos científicos de los ciudadanos italianos no sólo están en línea con los de otros países europeos, sino

5 En Italia, en la actualidad hay numerosos Festivales arqueológicos. Sólo mencionaré algunos ejemplos, como: el *Festival Internacional de Arqueología para niños*, iniciado en 1998 por la Universidad de Salento; el *Festival Internacional de Cine Arqueológico* organizado desde 1990 por la Fundación Museo Civico di Rovereto; *las Noches de la Arqueología en Toscana*, nacidas en 2001 por iniciativa de AMAT (y en la actualidad sostenida por la Región y la Superintendencia de Patrimonio Arqueológico), creadas para valorizar el patrimonio arqueológico con aberturas nocturnas de los museos, la organización de talleres arqueológicos, exposiciones, conciertos y dramatizaciones en los sitios arqueológicos etc. Del mismo modo, incluso para las ciencias duras, hay numerosos *Festivales de la Ciencia*, como el que nació en Génova en 2003 (y seleccionado en 2006 –única iniciativa italiana– entre los diez mejores eventos en la promoción de la cultura científica y tecnológica en Europa); o eventos públicos anuales en los que museos científicos participan, como la europea *Noche de los investigadores*, un proyecto impulsado por la *Comisión Europea para promover la divulgación y la educación Científica*.

que siguen incrementándose en los últimos años (Bucchi y Saracino, 2014). Con respecto a la Arqueología Pública, el enfoque comunicativo presenta indiscutibles puntos de contacto con la llamada *Public History*, pero no entendida como historia producida públicamente por personas distintas de los historiadores profesionales, ni tampoco en el sentido negativo de “uso público de la historia” –denunciado por Habermas (1987) como el uso instrumental de la historia deformada por necesidades político-ideológicas específicas–, sino como una historia diseñada para ser comunicada a través de los modernos medios de comunicación a un público no especializado y, al mismo tiempo, involucrarlo en la misma práctica de *hacer historia* (Noiret 2012, pp. 276-77).

En línea con lo antes expuesto, creo que una transición similar hacia un posible modelo de una *Historia pública de la escuela* puede ser realizada a través de la implementación de una museología escolar que asigne, también a los museos del patrimonio educativo, la función de instituciones en el centro de la “esfera pública” (entendida, esta última, en el sentido indicado por Habermas, 1980) y como actores capaces de desempeñar una nueva misión democrática en la sociedad contemporánea (Barrett 2011).

6.

La comunicación del patrimonio histórico-educativo en los museos: entre el modelo interpretativo y la educación patrimonial

Conforme a lo descrito anteriormente, es mi convicción que incluso la historia de la educación puede poner en práctica, a través de sus museos, nuevas formas de comunicación pública del patrimonio y del conocimiento histórico-educativo.

En este sentido, se revela particularmente interesante el modelo comunicativo que nos ofrece la *interpretación del patrimonio*⁶, que ha sido definida como “un pro-

6 Establecida en los Estados Unidos desde mediados de los años cincuenta como forma de comunicación del valor del patrimonio ambiental e histórico-cultural, en la actualidad la interpretación del patrimonio es utilizada comúnmente en los países anglosajones no sólo para diseñar y proporcionar servicios al público, sino también para gestionar los sistemas los recursos ambientales y culturales de los territorios. En las últimas décadas esta práctica resurgió y comenzó a propagarse más ampliamente también en los países de habla no inglesa, gracias al nuevo impulso de las organizaciones internacionales (como la asociación europea InterpretEurope, nacida en 2010: <http://www.interpret-europe.net/>) y nacionales (como la española AIP-Asociación para la Interpretación del Patrimonio, activa desde 1995: www.interpretaciondelpatrimonio.com). [Sitios consultados 11/3/2016]]. Para una introducción general a la historia y los principios de la Interpretación, y para una extensiva bibliografía en el tema, me permito señalar mi texto (Brunelli 2014).

ceso creativo de comunicación estratégica, que produce conexiones intelectuales y emocionales entre el visitante y el recurso que es interpretado, logrando que genere sus propios significados sobre ese recurso, para que lo aprecie y disfrute” (Morales Miranda y Ham 2008, 7). Entonces la interpretación es, en concreto, una forma de gestión del patrimonio cultural esencialmente dirigida a ofrecer a los visitantes experiencias participativas y emocionantes de aprendizaje: un verdadero aprendizaje recreativo (el *recreational learning* según Veverka 1998, 3). La modernidad del enfoque interpretativo –aplicado en el contexto museal (véase Cunningham, 2004; Black, 2005; Wells, Butler y Coke, 2013; Serrels, 2015; Farnell, 2015)– consiste en el hecho de que demuestra su capacidad de satisfacer las demandas cognitivas y experienciales del público contemporáneo y, al mismo tiempo, de incorporar las más modernas orientaciones de la educación museal⁷.

El renovado interés de hoy hacia los principios y las metodologías comunicativas de la interpretación se debe, por un lado, a la progresiva afirmación de la visión del patrimonio cultural como motor de una “economía de la cultura” y como recurso para generar valor cultural, identitario y económico (KEA, 2006; Santagata, 2007); y, por otro, al nuevo enfoque de la educación patrimonial (Recomendación N° R(98)5 sobre la educación patrimonial), que pretende estimular la comprensión del patrimonio cultural como forma de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo y, contextualmente, como una herramienta para desarrollar, en la escuela, una educación interdisciplinaria y basada sobre competencias⁸.

Los museos, así, son llamados a desarrollar su potencial educativo para beneficio de la sociedad y, como consecuencia, esta indicación implica también a los museos del patrimonio educativo –y en particular a los gestionados por las universidades y los centros de investigación– así como un posible replanteamiento global de sus funciones y sus servicios.

7 De la pedagogía crítica en el museo postmoderno (Hooper Greenhill 1999), a los paradigmas educativos constructivistas y *visitor-centered* (Hein 1998), a la concepción de la experiencia museal como proceso de exploración y búsqueda de significado personal (Falk y Dierking 2000, 2013).

8 Hoy en día el patrimonio cultural es el foco de una planificación educativa innovadora, dirigida a transmitir a los futuros ciudadanos las competencias claves para el aprendizaje permanente identificadas por el Parlamento y el Consejo europeo (Recomendación 2006/962/CE), como se ve en el proyecto europeo AQUEDUCT-Acquiring Key Competences through Heritage Education, <http://the-aqueduct.eu/>, [consultado 11/3/2016].

7.

La experiencia del Museo de la Escuela “Paolo y Ornella Ricca” en Macerata. Un primer balance después de cuatro años

Creado formalmente en 2009 como rama del *Centro de documentación e investigación sobre los manuales escolares y la literatura infantil* de la Universidad de Macerata, y abierto al público en 2012, el Museo de la Escuela “Paolo e Ornella Ricca” se encuentra ahora en su cuarto año de vida. Tras una fase inicial, que vio la experimentación de algunas actividades didácticas dirigidas principalmente a los estudiantes universitarios, y de un número muy limitado de talleres-piloto para la escuela primaria, el Museo ha entrado en una fase de crecimiento exponencial de la demanda / oferta de actividades para los alumnos (de la escuela infantil a la escuela secundaria), así como para un público más amplio de jóvenes, adultos y familias. Esta tendencia de desarrollo ha tenido repercusiones positivas en la reformulación de una nueva oferta didáctica para el mismo, original, “público especial” representado por los estudiantes de los cursos universitarios del Departamento de Educación, Patrimonio Cultural y Turismo de la Universidad de Macerata (Ascenzi y Patrizi, 2014; Brunelli, 2015).

7.1. Los programas educativos del museo como un ejemplo de investigación histórica “aplicada”

En los últimos dos años, en particular, los programas para las escuelas se han desarrollado en una amplia gama de talleres que reafirman la centralidad del contenido temático del museo (la historia de la escuela italiana), como punto de partida para la educación y la comunicación del patrimonio educativo. Han nacido así, por ejemplo, el taller de educación alimentaria “Dime lo que comes” (centrado en el ritual de la recreación y la merienda en la escuela del pasado), el de educación postural “¡Siéntate correctamente!” (que invita a los niños a reflexionar sobre la evolución y la higiene del banco escolar), o el denominado “La escuela de los abuelos” (en el que los niños desempeñan el papel de pequeños historiadores-entrevistadores de un abuelo testigo de la escuela). De igual manera, la evolución de las portadas de los cuadernos escolares y de los instrumentos de escritura han ofrecido inspiración, respectivamente, para los talleres de gráfica y de caligrafía. Finalmente, los contenidos histórico-educativos más complejos constituyen la base de los talleres para las escuelas secundarias de primer y segundo nivel, centrados en el análisis histórico-iconográfico de fotografías escolares, la fascistización de la escuela, la militarización de la infancia, la introducción de las leyes raciales en la escuela, etc.

Como puede observarse a partir de los ejemplos mencionados, en la planificación didáctica del Museo Ricca confluyen indirectamente los resultados de la investigación desarrollada por los estudiosos de la Universidad de Macerata sobre varios

aspectos de la cultura material e inmaterial de la escuela. Creemos que esta experiencia es un ejemplo de cómo la estrecha cooperación entre los historiadores de la educación y los educadores del patrimonio, puede garantizar la calidad y la renovación continua de la oferta museal, en la medida en que dicha oferta se nutra constantemente los resultados de la investigación más avanzada.

7.2. El museo del patrimonio educativo como laboratorio para la experimentación didáctica y la profesionalización de los docentes (en formación, y en servicio)

El diseño de los talleres museales proporciona el empleo de estrategias de enseñanza diferenciadas, así como el enfoque que demandan la interpretación y la educación patrimonial⁹. Aunque estas estrategias forman parte del equipo didáctico de cada educador, sin embargo encuentran fácilmente su aplicación en el museo donde el carácter informal del ambiente, y sobre todo la presencia de los objetos, favorecen un tipo de aprendizaje activo, experimental y colaborativo. Por esta razón, en el curso académico 2015-2016 el Museo ha puesto en marcha el primer Curso de pedagogía museística en el que los estudiantes universitarios, y futuros docentes, adquirirán las habilidades necesarias para diseñar talleres de educación patrimonial, también a través de la observación y la participación activa en las actividades ofrecidas por el museo. Análogos cursos de formación permanente, pero dirigidos a los docentes en servicio, serán desarrollados en el año académico 2016-2017 en colaboración con la Consejería de la Educación.

Si inicialmente el Museo había activado cursos centrados en la historia de la profesión docente y dirigidos específicamente a estudiantes universitarios, hoy –gracias a la experimentación realizada en estos años– el museo es capaz de enriquecer su oferta formativa universitaria con nuevos cursos centrados en la planificación de los programas museales. Como puede verse, las buenas prácticas museales pueden llegar a ser objeto de enseñanza universitaria, convirtiéndose en oportunidades para la formación de los maestros, futuros y en servicio, y un enlace para la cooperación entre las universidades y las escuelas del territorio.

9 Entre las estrategias que hoy se aplican con éxito en el contexto museal, podemos mencionar las basadas en el modelo de aprendizaje por experiencia de Kolb, en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la enseñanza por investigación y basada en problemas, los principios del aprendizaje basado en los objetos o del aprendizaje conversacional etc. La bibliografía sobre estos temas es muy amplia por lo tanto, para una primera visión general, me permito hacer referencia a mi texto (Brunelli 2014, en particular el capítulo IV).

7.3. El ciudadano como protagonista: el museo como promotor de procesos de crowdfunding y de citizen science

Los programas educativos antes mencionados han tenido una buena resonancia en el territorio y han aumentado la visibilidad del Museo Ricca, ahora cada vez más arraigado en el imaginario colectivo. Este proceso ha logrado el resultado de provocar una creciente demanda de servicios también para la ciudad y el territorio. Las autoridades locales (municipio, provincia, región) han comprendido el potencial del museo, proponiendo colaboraciones en diferentes eventos culturales y manifestaciones públicas¹⁰. Por otro lado, el museo está activando formas de participación de los ciudadanos, y que están empezando a producir resultados interesantes. Me limitaré aquí a mencionar dos ejemplos, que pueden ser asimilados a los proyectos de *crowdsourcing* y *citizen science* que ya forman parte de la comunicación pública de las ciencias duras.

El primero es la campaña “Dona tu memoria”, puesta en marcha a partir de 2012 para invitar a los ciudadanos a donar sus objetos escolares que, de lo contrario, correrían el riesgo de ir desapareciendo. La iniciativa –que ya ha tenido como resultado la recepción de varias donaciones como bibliotecas y archivos de maestros, y también muchos objetos individuales donados por privados– se vuelve a proponer en el curso de los talleres, los eventos públicos (Jornadas Abiertas del Museo, lecturas, conferencias y otros eventos) y a través de las redes sociales, recibiendo cada vez más un nuevo empuje y un creciente interés.

El segundo ejemplo es el proyecto participativo titulado “Cuando la escuela Montessori estaba abierta”. A partir de algunas fotos publicadas en Facebook de una antigua escuela al aire libre de Macerata, el Museo hizo público un llamamiento a los ciudadanos para recoger informaciones, fotos, documentos y, sobre todo, recuerdos individuales relacionados con esta antigua escuela, que fue destruida durante el bombardeo de 3 abril de 1944, aunque su recuerdo todavía sigue siendo muy vivo en la ciudad. Inmediatamente recibimos los primeros feedback en forma de comentarios hechos en Facebook por antiguos alumnos, o de documentos escritos (recogidos también a través de la colaboración de los estudiantes universitarios de las clases de historia de la educación), los testimonios comienzan así a dar forma a la antigua escuela con sus actividades diarias y sus protagonistas y a dar nueva vida a un fragmento de la “historia escolar” de la ciudad.

Estos ejemplos demuestran que es posible hacer una *citizen history of education* a través de la recogida colectiva (*crowdsourcing*) de fuentes históricas difíciles de

10 Entre las varias colaboraciones, en curso y / o planeadas, solamente señalo la VI edición de la Feria del Libro *Macerata racconta* que, en mayo de 2016, contará con la participación del Museo Ricca con talleres abiertos a niños y familias y con una conferencia pública sobre el tema “Los engaños de la escuela: la historia semi-seria del arte de copiar en clase en el siglo pasado”: realizada con el apoyo de las asociaciones universitaria, la conferencia tendrá un carácter participativo y se aprovechará de los medios de comunicación social para permitir una amplia participación pública (a través de Facebook, Twitter, Blog, etc.).

recuperar de otro modo. Por lo tanto es posible promover un conocimiento y una sensibilización generalizada para con el patrimonio –material e inmaterial– de la escuela, a través de proyectos compartidos y centrados en los ciudadanos, con sus recuerdos, historias y testimonios.

Conclusiones

En las páginas precedentes se ha intentado mostrar cómo el desarrollo del potencial de un museo del patrimonio educativo, sin duda, constituye una empresa desafiante que implica problemas de gestión, planificación y comunicación, y que se presentan como aspectos nuevos, y no consolidados, para los historiadores universitarios de la educación, especialmente en Italia.

En este sentido, la construcción de una red de colaboraciones con otros especialistas (de la pedagogía museística y educación patrimonial), así como con las escuelas, maestros, asociaciones culturales, autoridades locales etc. puede representar una oportunidad y un valor añadido para empezar una planificación compartida y para abrir el museo a un público más amplio, superando así el no fácil reto de convertir un depósito de materiales organizados en función de la investigación académica, en un lugar abierto a todo tipo de público, y un laboratorio en el que activar nuevas formas de *hacer* y *comunicar* la historia de la educación. Si la colaboración con otras disciplinas puede ofrecer herramientas útiles para diseñar actividades y talleres compartidos entre escuela y museo, los proyectos que hemos indicado bajo la etiqueta de *citizen history of education* son indicativos de cómo el museo puede catalizar la participación de los ciudadanos en el conocimiento y protección del patrimonio educativo, activando una reflexión compartida sobre el valor de la escuela, la educación y su historia.

En última instancia, por un lado el museo del patrimonio educativo parece ofrecer a los historiadores oportunidades significativas de promover una nueva visibilidad pública de la disciplina y, por otro, de cumplir con la “tercera misión universitaria” es decir la transferencia del conocimiento y la creación de productos culturales que impacten en la sociedad, precisamente como los talleres educativos para escuelas, los servicios museales para públicos diferenciados, actividades de formación universitaria y permanente para la profesionalización docente, eventos culturales para la ciudad y también proyectos de historia pública. En este sentido, creemos que, además de los “popular media”, los “visual media” y Internet, indicados por McCulloch como “key forums for the public understanding of history in the twenty-first century” (McCulloch 2011, 114), los museos del patrimonio educativo pueden cumplir la misma función. En virtud de su propia naturaleza los museos del patrimonio pueden, quizás más que otros lugares e instituciones, activar espacios de debate público sobre un tema fundamental y de interés compartido como es la educación, facilitando así el encuentro entre la investigación académica, el mundo de la escuela y la sociedad en su conjunto.

Bibliografia

- ÁLVAREZ DOMINGUEZ, P., "Nuevo concepto de los museos de educación", en RÚIZ BERRIO, J. (dir.): *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010, pp. 139-167.
- AMODIO, L., BUFFARDI, A. y SAVONARDO, L., *La cultura interattiva. La comunicazione scientifica dai musei tradizionali ai science centre*, Napoli, Oxiana, 2005.
- ASCENZI, A., "La Cartiere Pigna e i quaderni scolastici della 'Terza Italia' (1870-1945)", en MEDA, J.; MONTINO, D. y SANI, R. (eds.), *School exercise books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Edizioni Polistampa, Vol. 1, pp. 487-505.
- ASCENZI, A. y PATRIZI, E., "I Musei della scuola e dell'educazione e il patrimonio storico-educativo. Una discussione a partire dall'esperienza del Museo della scuola 'Paolo e Ornella Ricca' dell'Università degli Studi di Macerata", *History of education & children's literature*, Vol. 9, N°2, pp. 685-714.
- BARRETT, J., *Museums and the Public Sphere*, Chichester UK, Wiley-Blackwell, 2011.
- BERTOLINO, F. (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola. Testimonianze dai quaderni valdostani. Testimonianze dai quaderni valdostani*, Roma, Aracne, 2014.
- BLACK, G., *The engaging museum*, London, Routledge, 2005.
- BONACCHI, C. "Archeologia pubblica in Italia: origini e prospettive di un 'nuovo' settore disciplinare", *Ricerche Storiche*, Vol. 29, N°2-3 (maggio-dicembre 2009), pp. 330-345.
- BONACCHI, C., "Understanding the public experience of archaeology in the UK and Italy: a call for a sociological movement in Public Archaeology", *European Journal of Post-Classical Archaeologies*, N°4 (2014), pp. 377-400.
- BRUNELLI, M., "Archeologi educatori. Tendenze attuali per un'archeologia educativa in Italia, tra heritage education e public archaeology", *Il Capitale Culturale*, N°7 (2013), pp. 11-32.
- BRUNELLI, M., *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Macerata, eum, c2011, stampa 2014.
- BRUNELLI, M., "The School Museum as a Catalyst for a Renewal of the Teaching of History of Education. Practices and experiences from the University of Macerata (Italy)", *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, N°26 (juliol-desembre, 2015), pp. 121-141.
- BRUNELLI, M., "Posibles metodologías de trabajo histórico sobre la cultura material de la escuela: entre el material didáctico y los catálogos de enseñanza. Primeros resultados de una investigación en curso", en GASPARD, V.; DE SOUZA, G. Y CASTRO, C. (Orgs.): *A Cultura material da escola*, Sociedade Brasileira de História da Educação-EDUFES (en la prensa).
- BUCCHI, M. y SARACINO, *Annuario Scienza Tecnologia e Società. Edizione speciale 2014. Dieci anni di scienza nella società*, Bologna, il Mulino, 2014.

- CARREÑO, M., "Los Nuevos Museos de Educación, un Movimiento Internacional", *Encounters in Theory and History of Education/Rencontres en Théorie et Histoire de l'Éducation*, N°9 (2008), pp. 75-91, en <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/1769/2210> [consultado 11/3/2016].
- CARRILLO, I., COLLELLEDEMONT, E., MARTÍ, J., TORRENTS, J., *Los museos pedagógicos y la proyección cívica Del patrimônio educativo*, Gijón, Ediciones Trea, 2011.
- COPELAND, T. (2009), "Archeological Heritage Education: Citizenship from the Ground Up", *Treballs d'Arqueologia*, N°15 (2009), pp. 9-20.
- CUNNINGHAM, M. K., *The interpreter's training manual for museums*, Washington DC, American Association of Museums, 2004 (Italian ed. by BRUNELLI, M., *Manuale di formazione per interpreti museali*, Macerata, eum, 2012).
- ESCOLANO, A., *Sherlock Holmes goes to school. Ethnohistory of school and educational heritage. History of Education & Children's Literature*, Vol. V, N°2 (2010), pp. 17-32.
- FALK, J. H. y DIERKING, L. D., *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Walnut Creek, AltaMira Press, 2000.
- FALK, J. H. y DIERKING, L. D., *The museum experience revisited*, Walnut Creek, Left Coast Press, 2013.
- FARNELL, G., *Interpreting the art museum. A collection of essays and case studies*, Edinburgh, MuseumsEtc, 2015.
- FELGUEIRAS, M. L., "Herança educativa e museus: reflexões em torno das práticas de investigação, preservação e divulgação histórica", *Revista Brasileira de História da Educação*, Vol. 11, N°1 (2011), p. 67-92.
- FERRARI, M., MORANDI, M., PLATÉ, E., *La lezione delle cose: oggetti didattici delle scuole dell'infanzia mantovane tra Ottocento e Novecento*, Mantova PubliPaolini-Comune di Mantova, 2008.
- FERRARI, M., MORANDI, M., PLATÉ, E., *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Parma, Spaggiari-Edizioni Junior, 2011.
- GRECO, P., "Il modello Venezia. La comunicazione nell'era post-accademica della scienza", en PITRELLI, N. y STURLONI, G. (a cura di): *La comunicazione della scienza, Atti del I e II convegno nazionale*, Milano-Roma, Zadig, 2004, pp. 11-45, en <http://ics.sissa.it/conferences/csIntroduzione.pdf> [consultado 11/3/2016].
- HABERMAS, J., "Sfera pubblica. Una voce di enciclopedia", en HABERMAS, J.: *Cultura e critica*, Torino, Einaudi, 1980, pp. 53-76.
- HEIN, G., *Learning in the museum*, London, Routledge, 1998.
- HERNANDEZ DÍAZ, J.M., "Museos Pedagógicos y Exposiciones Educativas en España en los inicios del siglo XXI", en PENA SAAVEDRA, V. (coord.): *1 Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. O museísmo pedagógico en España y Portugal. Itinerarios, experiencias e perspectivas. Actas*, Santiago de Compostela, MUPEGA-Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, 2003, pp. 117-180.
- HOOPER-GREENHILL, E., "Education, Communication and Interpretation: Towards a Critical Pedagogy in Museums", en HOOPER-GREENHILL, E. (ed.): *The educational role of the museum*, 2nd ed., London, Routledge, pp. 3-27.
- KEA - COMISION EUROPEA (2006), "The Economy of Culture in Europe". Prepared for the European

-
- Commission, Directorate General for Education and Culture, Brussels, October 2006, en http://ec.europa.eu/culture/library/studies/cultural-economy_en.pdf [consultado 12/3/2016]
- LINARES, M.C., *Museos Pedagógicos – Museos Escolares – Museos de Historia de la Educación*, Buenos Aires, Museo de las Escuelas, [2009], en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/me/pdf/museos_pedagogicos_%20museos_escolares_museos_de_historia_de_educacion.pdf [consultado 11/3/2016].
- LINARES, M.C., “El museo de las escuelas: un espacio en construcción”, en RUIZ BERRIO J. (cur.): *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010, pp. 321-338.
- LINDQVIST, S. (ed.), *Museums of modern science*, Science History publications, 2000.
- MEDA, J., “La política cotidiana. L'utilizzo propagandistico del diario scolastico nella scuola fascista”, *History of Education & Children's Literature*, Vol. 1, N°1 (2006), pp. 287-313.
- MEDA, J., “Musei della scuola e dell'educazione: ipotesi progettuali per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole”, *History of Education & Children's Literature*, Vol. 5, N°2 (2010), pp. 489-501.
- MEDA, J., “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*, Vol. 6, N°1 (2011), pp. 253-279.
- MEDA, J., “La escuela del pasado y su conmemoración en los museos de la escuela italianos: tendencias y perspectivas”, en BADANELLI RUBIO, A.M.; POVEDA SANZ, M. y RODRÍGUEZ GUERRERO, C. (coords.): *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo. Actas de las VI Jornadas Científicas de la SEPHE*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2014, pp. 509-521.
- MEDA, J., “A sedere composti! Il banco e il disciplinamento dello spazio educativo tra prescrizioni igieniste, esigenze eugenetiche ed interessi economici nell'Italia postunitaria (1861-1911)”, *History of Education & Children's Literature*, Vol. 11, N°1 (2016), (forthcoming).
- MEDA, J., MONTINO, D. y SANI, R. (eds.), *School exercise books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Edizioni Polistampa, 2 vols.
- MERZAGORA, M. y RODARI, P., *La scienza in mostra. Musei, science centre e comunicazione*, Milano, B. Mondadori, 2007.
- MOGARRO, M.J., “Património educativo e modelos de cultura escolar na História da Educação em Portugal”, *Cuestiones Pedagógicas*, N°22 (2012/2013), pp. 67-102.
- MORALES MIRANDA, J. y HAM, S., “¿A qué interpretación nos referimos?”, *Boletín de Interpretación*, N°19 (2008), pp. 4-7.
- NOIRET, P., “‘Public history’ e ‘storia pubblica’ nella rete”, *Ricerche storiche*, Vol. 39, N°2-3 (maggió-dicembre 2009), pp. 275-327.
- POLENGHI, S., y BANDINI, G., “The history of education in its own light: sign of crisis, potential for growth”, *Espacio, Tiempo y Educación (versión digital)*, Vol. 3, N°1, pp. 3-20. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.2> [consultado 11/3/2016].
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Recomendación N° R(98)5 sobre la educación patrimonial, adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa en 17 de marzo 1998.

REVELLI, L. (a cura di), *Scritture scolastiche dall'Unità d'Italia ai giorni nostri. Studi e testimonianze*, Roma, Aracne, 2012.

REVELLI, L., *Diacronia dell'italiano scolastico*, Roma, Aracne, 2013.

RÚIZ BERRIO, J., "Pasado, presente y porvenir de los museos de educación", en ESCOLANO BENITO, A. y HERNANDEZ DÍAZ, J.M. (coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 43-65.

RÚIZ BERRIO, J., "Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos", *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, N°25 (2006), pp. 271-290, en <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11182/11604> [consultado 11/3/2016].

SANTAGATA, W., *La fabbrica della cultura. Ritrovare la creatività per aiutare lo sviluppo del paese*, Bologna, il Mulino, 2007.

SERRELS, B., *Exhibit labels: an interpretive approach*, 2nd ed., Lanham, Rowman & Littlefield, 2015.

VANNINI, G. (a cura di), *Archeologia pubblica in Toscana. Un progetto e una proposta*, Firenze, Firenze University Press, 2011.

VEVERKA, J. A., *Interpretive Master Planning. The essential planning guide for interpretive centers, parks, self-guided trails, historic sites, zoos, exhibits & programs*, Tustin, Acorn Naturalist, 1998.

WELLS, M., BUTLER, B. H. y KOKE, J., *Interpretive planning for museums. Integrating visitor perspectives in decision making*, Walnut Creek, Left Coast Press, 2013.

COMUNICACIONES

SECCIÓN 1:

ESPACIOS ESCOLARES

LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL ESPACIO ESCOLAR

LA ACADEMIA GENERAL DE ENSEÑANZA: UN ESPACIO PARA LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROVINCIA DE CIUDAD REAL

Felipe JIMÉNEZ MEDIANO
Universidad de Castilla-La Mancha

Introducción

Hablar de la Academia General de Enseñanza de Ciudad Real es remontarse al año 1895 y a un periodo de regeneración integral de un país que en el ámbito educativo podemos definir como de regeneracionismo pedagógico, o renovación pedagógica.

“Ni los intentos renovadores de la Ilustración, ni las nuevas disposiciones legales del siglo XIX, habían provocado la mejora de nuestro sistema educativo a lo largo de este siglo. Había que, por lo tanto, provocar una reforma estructural en la educación de nuestro país para que esta fuera el revulsivo que se esperaba que fuera” (Jiménez, F & Bejarano, M^a T, 2016, 3)

Si la guerra de Cuba en 1898 marca directamente el devenir socio-político de España del inicio de siglo XX, la inestabilidad y el carácter belicoso de todo el siglo XIX justifica la crisis estructural que sufría España en lo económico, lo social, lo intelectual, (...) (Ruiz Berrio, 1970). Ortega y Gasset hace referencia a la “insolvencia cultural de España” en clara alusión a la crisis estructural que azota el país y a la necesidad pues de abordar un proceso de regeneración generalizado, integral y estructural.

Ante esta difícil situación, una interesante respuesta generalizada, la idea de la educación como principal estrategia para atajar los problemas que acucian a España, para que las atrocidades de la guerra queden sepultadas de por vida (Sánchez, 2007). Solo desde la educación podía alcanzarse la regeneración política, proceso que podía tener las más diversas connotaciones ideológicas, más liberales, democráticas, izquierdistas o economicistas, pero por una vez el consenso estaba claro, la educación debía ser el elemento que articulara este cambio (De Puelles, 2000).

Otra cuestión es la que atañía a la propia educación, ¿En qué circunstancias se encontraba este importante pilar del desarrollo social? Después de una guerra, y del convulso siglo XIX, ¿en qué circunstancias quedaba la educación de nuestro país?

Una regeneración que pasaba por la educación, debía asegurarse de que ésta estuviera lo más saneada posible, que ofreciera todas las garantías para respon-

der a las demandas que se le hacían. Sin embargo, el final del siglo XIX viene acompañado en lo educativo de toda una serie de “males” (Jiménez, F & Bejarano, M^ªT, 2016) entre los que se encontraba, una red de maestros mal pagados y preparados, una influencia excesiva de los estamentos eclesiásticos, una enorme deuda del Ministerio y toda una red de infraestructuras degradadas y mal dotadas (Moreno González, 2007) que impedirían de cualquier manera provocar el desarrollo que se le pedía.

Así pues, para alcanzar la regeneración total del país a partir de la educación, había que partir de la propia regeneración pedagógica que reordenara y casi desarrollara una nueva red de colegios bien dotados, con una novedosa innovación curricular y metodológica, con propuestas organizativas que provocaran el cambio social y la transformación de un país (Ruiz Berrio, 1989). Se trata pues de poner en marcha un proceso de renovación pedagógica, estructural e integral que ofreciera la posibilidad de trabajar desde las bases sociales para generar el cambio y la mejora que se necesitaba.

Así pues se ponía en marcha un proceso de renovación en y desde el ámbito educativo que sería desarrollado en España desde finales del s. XIX y durante el primer tercio del s. XX, hasta la Guerra Civil en 1936, y el inicio de la dictadura franquista en 1939.

Lo que analizaremos en este trabajo será la influencia que este proceso de renovación tuvo en la provincia de Ciudad Real. Un movimiento iniciado desde las grandes ciudades españolas, pero que se fue diversificando, llegando hasta prácticamente todo el territorio español, aunque de una manera muy ligera y débil, según los casos.

En la Provincia de Ciudad Real encontramos varios casos de renovación pedagógica; el Instituto Moderno de Enseñanza de Valdepeñas, el Liceo Polígloa de Puertollano, y en Ciudad Real, la Academia General de Enseñanza.

Esta comunicación aborda pues la relevancia que tuvo la Academia General de Enseñanza como precursora de la renovación pedagógica en la provincia de Ciudad Real, cómo representa alguno de los principales principios renovadores del momento y como pone en marcha alguno de las principales metodologías al servicio de sus alumnos y alumnas del centro.

1.

Renovación Pedagógica en España. 1876-1936

De entre los muchos estudios realizados en torno a la Renovación Pedagógica en España durante este periodo histórico, parece claro el hecho de que la innovación y el desarrollo de los nuevos planteamientos educativos vienen de la mano de unos pocos movimientos educativos caracterizados por las siguientes características (Esteban, 2016):

- Parten de la crítica de una situación concreta, basando su discurso en una ideología y planteando propuestas de mejora y cambio social.
- Nacen desde la espontaneidad de un grupo a la estructuración de programas.
- Se encuentran encabezados por líderes y referentes sólidos.
- Todos en mayor o menor medida, a pesar de haber nacido del ámbito privado, han conseguido permeabilizar en alguna estructura pública del estado a nivel educativo.

Así pues, durante este siglo se identifican los siguientes movimientos referentes de la renovación pedagógica y educativa; la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna y las aportaciones de la Escuela Nueva en nuestro país (Esteban, 2016).

Algunos autores como Javier Pericacho (2013) incluyen las aportaciones confesionales de Andrés Manjón con sus “Escuelas del Ave María”.

Por hacer un breve repaso por la historia de este periodo de renovación, diremos pues que comienza con la creación de la Institución Libre de Enseñanza, de la mano de Francisco Giner de los Ríos, en el año 1876. Las dos cuestiones universitarias acaecidas durante la segunda mitad del siglo XIX terminaron por “remover” a un conjunto de profesores de la Universidad Central de Madrid (Elías, 2001) que crearon en el 76 esta institución, regida desde su inicio por la libertad y la inviolabilidad de la ciencia, la enseñanza fuera de todo dogma religioso así como por el uso de una metodología activa centrada en el principio del paidocentrismo (Jiménez García, 2002).

Hacia 1896, nacen en Granada las Escuelas del Ave María, creadas por el Padre Andrés Manjón con una filosofía muy parecida, en lo metodológico a la escuela de Giner. La gratuidad de la educación primaria, las enseñanzas al aire libre, el uso del juego y la actividad lúdica caracterizaban un modelo de enseñanza que en este caso si incorpora una estrecha relación con la iglesia católica (Pericacho, 2013).

Por su parte, en 1901, Francisco Ferrer i Guardia crea en 1901 la Escuela Moderna, desde una corriente de carácter obrero (Pericacho, 2013). Esta se constituía en base a principios parecidos a las anteriores, pero con una clara orientación anarquista en este caso. El fuerte enlace de la escuela con el mundo adulto, el acceso universal a la cultural y la importancia de la ciencia así como a todos los aspectos sanitarios e higiénicos en educación, marcan el devenir de esta institución de principios de siglo (Roig, 2006).

Muy interesante resultan las aportaciones de la Escuela Nueva a la Renovación Pedagógica de España.

En primer lugar porque esta renovación tenía un objetivo claro, el de “europeizar” España (Del Pozo, 2007), el de abrir las fronteras de nuestro país y traer las mejores aportaciones al mundo de la educación para que, aquí y a través de ella, pudiéramos situarnos en unos niveles más homogéneos respecto a Europa.

La asunción pues del movimiento de la Escuela Nueva en España supone el inicio de la consolidación de este proceso de apertura y conexión exterior. Así pues, la traducción al Español del libro de Demolis, que habla de las primeras Escuelas Nuevas de Abbotsholme y Bedales, marca el inicio del movimiento en España (Del Pozo, 2004), movimiento que se va afianzando con la creación de las primeras Escuelas

Nuevas en Cataluña, como el Colegio San Jordi, la Granja Escuela Catalana o las escuelas Mont d'or, y la penetración de estos principios a la escuela oficial a través de las "Escuelas de Ensayo y reforma" como el Instituto- Escuela, el Grupo Cervantes o el Colegio Príncipe de Asturias (Del Pozo, 2004).

La Renovación Pedagógica de este periodo llega a su punto más alto con la proclamación de la II República en 1931, que incorpora la mayoría de los grandes principios de la Escuela Nueva y muchos de la decimonónica Institución Libre de Enseñanza (Garrido, 2005).

Por hacer referencia a uno de los principales personajes ciudadrealeños en el ámbito educativo y de gran relevancia nacional e internacional, citaremos a Lorenzo Luzuriaga, quien con su proyecto de Escuela Única en 1918, desarrolló el modelo republicano de educación a la vez que constituyó el último y más alto nivel de renovación pedagógica a nivel oficial, con una clara conexión con Europa.

“La Escuela Única se influye del movimiento popular iniciado en Rusia, de –Escuela Pública– dirigida por el estado; en conexión con el modelo educativo de la Revolución Francesa de –Educación por encima de todas las clases–“. (Luzuriaga, L. 1931)

La siguiente tabla representa alguno de los principales principios pedagógicos de la Renovación Pedagógica en este periodo y que nos servirán para analizar las aportaciones que en este sentido hace la Academia General de Enseñanza en el ámbito de la renovación en la provincia de Ciudad Real.

Tabla 1: Elementos para la renovación pedagógica a principios del s. XX.

ORGANIZACIÓN ESCOLAR	METODOLOGÍA	IDEOLOGÍA	FINES
Coeducación. Escuela Graduada. Escuela Unificada. Participación de las familias. Higiene escolar. Apertura a la sociedad.	Juego al aire libre. Maestros especialistas. Excursiones. Importancia de la Ed. Física y el deporte. Trabajo intelectual y moral. Trabajo de laboratorio.	Líderes sólidos. Libertad de cátedra. Enseñanza basada en la ciencia. Socialización de la cultura. No dogmas religiosos.	Desarrollo del ser humano. Cambio social. Desarrollo de la visión crítica en el alumnado. Inclusión social.

Elaboración propia. Fuente: Pericacho, 2013; Garrido, 2005; De Puelles 2004; Del Pozo 2004; (...)

2.

Renovación Pedagógica en la provincia de Ciudad real. 1900-1939

Aunque a principios del s. XX la Renovación Pedagógica se centralizó en Madrid y Barcelona, a medida que avanza el siglo presenciamos una importante ramificación del movimiento hacia el resto de las provincias españolas, especialmente a Valencia, Sevilla, Bilbao o Zaragoza (Del Pozo, 2004). No tan importante es la expansión del movimiento hacia el resto de provincias, más deprimidas y menos desarrolladas que estas, donde sin embargo se dan ejemplos, también muy significativos como los que se desarrollan en el resto de la España más “poderosa”.

Este es el caso de Ciudad Real, que del mismo modo que a nivel nacional, necesita acometer grandes reformas en educación si quiere esta contribuir con el desarrollo de la mejora y la regeneración de su sociedad y entorno cercano.

Francisco Asensio (2007) aporta un poco de luz acerca de la situación de las escuelas en la provincia a principios del s. XX, y es que aparte de ser pocas o inexistentes incluso en algunos núcleos importantes, las que había presentaban grandes carencias en material, suministros e incluso en seguridad arquitectónica. Por otra parte, los maestros tenían pocos alicientes para hacer de la escuela algo atractivo que además mantenía planes de estudios tradicionales que no se situaban en la línea renovadora que ya se venía apuntando en otras zonas del país.

Así pues, en este contexto se desarrolla la Renovación Pedagógica en Ciudad Real, y en este clima educativo surgen los principales proyectos, adalides de la renovación en Ciudad Real.

Aunque la renovación pedagógica en Ciudad Real, afectó a muchos otros, incluido al ámbito público, los centros más representativos de la innovación pedagógica en esta provincia se sitúan en los grandes núcleos y estos son; la Institución Moderna de Enseñanza (Jara, 2001), las Escuelas del Ave María de Puertollano (Asensio, 2007), Liceo Políglota de Puertollano (Jara, 2001) y en Ciudad Real, la Academia General de Enseñanza, de la que nos ocupamos a continuación y que justifica este el desarrollo de este trabajo.

3.

La Academia General de Enseñanza de Ciudad Real

La Academia General de Enseñanza de Ciudad Real, fue creada en 1895 por Miguel Pérez Molina, alcalde de la misma ciudad entre 1912 y 1913. El Real Distrito Universitario declaró el 17 de marzo de 1903 que este centro reunía todas las condiciones marcadas por el Real Decreto de Instrucción Primaria y por tanto se oficializa como centro educativo (Boletín de la Academia General de Enseñanza. Curso 1924/25, 30, 4).

La Academia, de titularidad privada, convivió con otros centros educativos oficiales públicos, con los que mantenía cierta relación, tanto en lo académico como en relación con el profesorado, así pues, muchos de los profesores que impartían clase en el establecimiento de Pérez Molina, lo hacían también en otras instituciones como el Instituto de Secundaria, la Escuela de Comercio, la Escuela Normal o la Escuela de Artes y Oficios, todas ellas, instituciones de la capital manchega (Asensio, 2007).

La Academia General de Enseñanza supone en sí misma una de las mayores representaciones de la renovación pedagógica en Ciudad Real y en Castilla-La Mancha. Ante la inestable situación de la enseñanza primaria en esta provincia, la Academia irrumpe en el panorama educativo de la ciudad para ofrecer un modelo de educación distinto.

La escasez de escuelas, las ínfimas condiciones laborales de los maestros y maestras, sumadas a la deficitaria preparación para la función docente, así como los problemas de recursos y de higiene escolar, los limitados planes de estudios o la segregación por sexo en las aulas, eran características extendidas en el sistema educativo de la provincia de Ciudad Real y su capital (Asensio, 2007).

Pocos años después de su creación, la Academia ya es considerada uno de los centros más emblemáticos de la capital, modelo de la renovación y el regeneracionismo pedagógico que a finales del s. XIX se pone en marcha en España. En el siguiente extracto vemos un ejemplo de esta alabanza muy generalizada:

“Ciudad Real puede vanagloriarse de tener uno de los centros de cultura más importantes de España. La Academia general de enseñanza no es una academia con más o menos amplitud o con más o menos condiciones higiénicas o pedagógicas. Es sencillamente una Academia modelo, montada como las mejores del extranjero” (El Imparcial, 1907, 14.540, p. 2)

Siguiendo la tabla 1, que enumera los principales elementos de renovación pedagógica en España al inicio del s. XX, analizamos el carácter renovador de la Academia General de Enseñanza en base a los más importantes, o a los que hicieron relucir en mayor medida a la Academia dentro del panorama regenerador español.

Empezando por el plano organizativo, uno de los principales ámbitos de análisis es el del desarrollo de un escrupuloso plan para mejorar la higiene de los centros escolares, en relación con las instalaciones que desarrollaba la propia institución de la Academia General de Enseñanza.

Así pues, el mismo Boletín de la Academia aclara la ubicación del establecimiento, apuntando su privilegiada situación dentro de la ciudad; “hallase situado en el sitio más céntrico y sano de la población, contiguo al extenso paseo del Prado” (Boletín de la Academia General de Enseñanza. Curso 1924/25, 30, 4). Esta misma publicación detalla pormenorizadamente la disposición de cada una de las estancias del edificio, enmarcando el carácter moderno y novedoso de su construcción, en relación a los comedores, a los salones y galerías, las aulas generales y específicas de estudio musical o el “gimnasio higiénico” (Boletín de la Academia General de Enseñanza.

Curso 1924/25, 30, 4), así como el museo, la biblioteca, la escuela modelo, y los enormes espacios exteriores para el juego y el desarrollo físico del alumnado (Boletín de la Academia General de Enseñanza. Curso 1924/25, 30, 4).

Otro de los principales principios renovadores que incorporaba la academia era el de Escuela Unificada. Se conoce este concepto en España gracias a las aportaciones de otros ciudadrealeños, Lorenzo Luzuriaga quien trató de extender en el primer cuarto del s. XX esta forma de organización escolar, ya muy en boga en Europa. Se trataba pues de conectar cada una de las etapas educativas, desde párvulos a la enseñanza secundaria y la educación superior (Luzuriaga, 1931). Una apuesta por el carácter integral de la educación, que en España empezó a popularizarse con la Institución Libre de Enseñanza (Molero Pintado, 1985), que en Europa ya tenía recorrido y que en Ciudad Real tuvo en la Academia uno de sus principales representantes. Vemos como la definición de la propia Academia pone el acento en el desarrollo de las etapas de párvulos, primaria, secundaria y especial, en relación a las formaciones específicas que también incorporaba (Boletín de la Academia General de Enseñanza. Curso 1924/25, 30, 4). Sin duda supone un hecho a resaltar que además, ya en la prensa de la época ocupaba la importancia que merecía, colocándose el subtítulo de educación elemental, secundaria, facultativa y especial en todas las publicaciones promocionales que se hacían en la prensa.

Imagen 1.
Publicidad
Academia General
de Enseñanza. 1913.
(Vida Manchega.
13/08/13, p. 10)

Academia General de Enseñanza | ELEMENTAL, SECUNDARIA,
FACULTATIVA Y ESPECIAL

Establecida en CIUDAD REAL en el año 1885

CENTRO DE EDUCACIÓN moral, intelectual y física para alumnos internos, permanentes y externos.
A cargo de Profesores titulados.

Director: D. MIGUEL PÉREZ MOLINA, Licenciado en Ciencias Físico-Matemáticas

Edificio de 1.200 metros cuadrados, con tres pisos y tres fachadas que reúne inmejorables condiciones higiénicas, situado en el punto más céntrico de la capital. La planta baja está ocupada por los Salones de Estudio, con pupitres individuales; las Aulas provistas de moderno material de enseñanza; el patio central cubierto con marquessinas de cristal, y está destinado á Clase de Párvulos, á cargo del profesor suizo Mr. Amadeo Poizat. Amplio Comedor, Cocina y otras dependencias.

En el principal están: la Dirección, Biblioteca, Escuela Graduada, Clases de Dibujo y Música, Museo Escolar y Gabinete de Ciencias. La planta segunda está ocupada por los ventilados y espaciosos dormitorios de gran cubicación. Oratorio para las prácticas religiosas. Cuarto de limpieza con baño y duchas y enfermería completamente independiente.

CAMPÓ DE RECREO: Gran local de 4.000 metros cuadrados para los juegos al aire libre. Frontón para el juego de pelota y Gimnasio Higiénico.

Píñase el Boletín, donde se resumen los resultados de los exámenes en 18 cursos consecutivos y las condiciones reglamentarias que interesa conocer á las familias. De 661 exámenes han obtenido este último curso los alumnos 95 MATRÍCULAS DE HONOR, 215 SOBRESALIENTES, 171 NOTABLES, 269 APROBADOS Y 6 SUSPENSOS. INGRESOS 14 Y GRADOS 26.

Puede visitarse este Centro de diez á doce

Otros aspectos organizativos importantes para el análisis de la renovación pedagógica de esta institución son los de coeducación y escuela graduada. No cabe duda de que ambos suponen criterios relevantes en la innovación y renovación educativa (Del Pozo, 2004), y la academia los incorpora a su ideario educativo.

El boletín del curso 1924/1925 especifica; “hemos implantado la coeducación en la Escuela Graduada, admitiéndose niñas en los grados de párvulos, elemental y superior; para que adquieran sólida preparación” (Boletín de la Academia General de Enseñanza. Curso 1924/25, 30, 4).

Además, vemos como a partir de entonces empieza a verse en la publicidad de la institución referencias claras a la incorporación de estos conceptos al proyecto de la Academia General de Enseñanza.

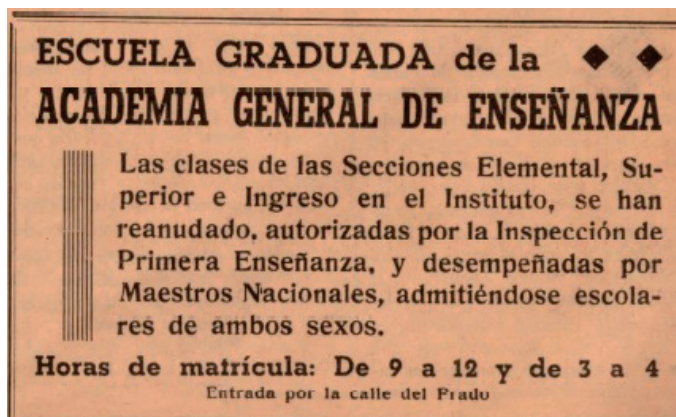


Imagen 2.
Publicidad Academia
General de Enseñanza. 1937.
(El Avance. Diario Marxista.
03/07/1937, p. 7)

Por último, desde el punto de vista de la organización escolar y del ideario de la Academia General de Enseñanza en relación con la renovación pedagógica, cabe destacar la importante conexión que esta tenía, no solo con las instituciones educativas de la ciudad, sino con la vida cultural y social de la capital manchega. Así pues, no era difícil ver una exposición en alguno de los salones del establecimiento, una representación de teatro, o una recepción oficial de los alumnos a cualquiera de las personalidades que se hospedaban en la ciudad.

La prensa de la época es uno de los principales recursos de que disponemos para identificar tan estrecha relación e implicación de la Academia con todas estas actividades socio-culturales; “Ciudad Real, 16 (10, 10 n). Se ha inaugurado la Exposición de Artes e Industrias, establecida en los salones de la Academia General de Enseñanza, con asistencia de las autoridades, los macros del Ayuntamiento y las bandas de música”(Periódico La Acción. 17/08/1917, p. 3).

“El día 11 del actual celebre en el Salón de actos de la Residencia de los RR. PP. Jesuitas de esta ciudad una velada teatral, organizada por los alumnos de la Academia General de Enseñanza que dirige D. Miguel Pérez Molina” (Periódico Vida Manchega, 25/12/1919, p. 8).

Desde el punto de vista metodológico quizá sea donde encontremos mayores y más claras evidencias de que la Academia General de Enseñanza fue un centro que se ocupó muy mucho de la mejora de la educación y la renovación pedagógica.

Uno de los elementos que más se pueden destacar es la relevancia que se le da al desarrollo del trabajo físico, de una manera higiénica y a través del juego al aire libre.

A nivel nacional el R.D. de 26 de octubre de 1901 desarrolla la reforma curricular para las escuelas públicas españolas con la modificación de los planes de estudios propuestos que incorporaban los estudios de “-Trabajos Manuales, Ejercicios Corporales, Canto, los rudimentos del Derecho, Fisiología e Higiene...-“(Del Pozo, 2007). Un trabajo corporal que se ve muy claro en el proyecto educativo de la Academia General de Enseñanza. En uno de los boletines de esta institución se hace referencia al campo de recreo como una de las zonas más importantes de este centro, lugar de esparcimiento y desarrollo a la vez:

“Campo de recreo- Es de una superficie de 4.000 metros cuadrados, próximo al Establecimiento y en el punto más alto de la capital, donde los alumnos se ejercitan en juegos higiénicos, tan propios para su esparcimiento como convenientes y aun necesarios para el perfecto desarrollo físico”. (Boletín de la Academia General de Enseñanza. Curso 1924/25, 30, 4)

Por otra parte, y volviendo a hacer referencia a la publicidad con la que la academia promocionaba sus servicios, vemos como se definía como centro de educación intelectual, moral y física, utilizándose de reclamo para quien pudiera parte de esta institución (véase imagen 1).

Por otra parte, tal y como establece Otero (2015), la Academia fue sin duda uno de los principales precursores del deporte en Ciudad Real, conformándose dentro de ella equipos de fútbol así como la práctica de la pelota.

En el siguiente extracto, se reproducen las palabras del director de la Academia en respuesta a un representante de la prensa manchega a quien intenta explicar el desarrollo que hace del deporte en su institución. Vemos aquí la importancia que cobra el deporte y el desarrollo físico en este establecimiento, contando además con las aportaciones de personalidades relevantes de este ámbito en Europa:

“Dado el carácter integral que a la Enseñanza se da en la Academia, fue mi aspiración el que los alumnos contaran con el campo de recreo á que alude; pero ignora que para ordenar y dirigir los juegos, me vi precisado en el curso de 1902 a que formase parte del Profesorado Mr. Reginald Wake de nacionalidad inglesa, que fue el iniciador en esta capital del foot-ball y otros juegos que implantó con verdadero éxito, y que luego fueron vigilados por el infatigable Sr. Madrigal, profesor de Gimnasia de este Instituto, y propagados en la provincia por nuestros alum-

nos. Como complemento se instaló el Gimnasio en el mismo local y cuando el tiempo lo permite, los pequeños alumnos, en la actualidad, hacen ejercicios bajo la dirección del Profesor D. Amadeo Poisat, el cual da más importancia a la gimnasia sueca, siguiendo el plan establecido en las escuelas de Suiza” En Otero (2015, 563-564)

En la línea del desarrollo educativo mediante actividades lúdicas y corporales en contextos naturales y al aire libre encontramos las excursiones y paseos escolares. Esta idea de aprendizaje en el medio, a través de la vivencia y la experiencia real la encontramos en España en los planteamientos de la ILE, que ya apuntaba la necesidad de trabajar en el medio ambiente y la que programaba excursiones por la sierra de Madrid a través de sus paseos escolares o sus rutas geológicas (Jiménez García, 2002).

La Academia también incorpora tal estrategia de renovación en el ámbito metodológico. Algunos de los periódicos más importantes de la fecha reflejan la importancia que esta institución da a este tipo de actividades;

“(...) Sacando valiosísimo fruto de la excursión, útiles enseñanzas que no pueden darse en la austeridad de la cátedra, ni aprenderse en la prosa de los libros, procedimiento novísimo que se usa mucho en el extranjero y que por su bondad principia ya aclimatarse en España, siendo esta academia de la primeras en adoptarlo, como constantemente hace con todo lo que significa progreso pedagógico”. (Vida Manchega, 26/09/1912, p. 26)

El Boletín de la Academia del curso 1924/25 aclara; “complementan la parte teórica los trabajos gráficos, problemas, prácticas de Laboratorios y excursiones” (Boletín de la Academia General de Enseñanza. Curso 1924/25, 30, 4). Esto nos da evidencias del uso del laboratorio como espacio para la práctica y la experimentación, estrategia metodológica muy ligada a la renovación pedagógica que venía siendo habitual en España durante los primeros compases del s. XX.

Otros elementos de renovación pedagógica que la Academia incorporaba eran, por un lado el importante lugar que ocupaba el arte entre sus estrategias de aprendizaje, tal y como ya veíamos con anterioridad con la programación de exposiciones en los espacios de la Academia o la realización de obras teatrales por parte de los alumnos de la academia. Y por otro lado, la incorporación de profesionales especializados, hecho nada prolífico en la época y sin embargo de muy notable relevancia en la Academia, a los que además se sumaban profesionales venidos de Europa y que acuñaban en la metodología del centro, las más novedosas técnicas docentes desarrolladas años antes en el viejo continente.

En la siguiente imagen, el Boletín de la Academia General de Enseñanza especifica los profesores que mantiene en plantilla ese año, así como su formación y su ocupación dentro de la institución.

Cuadro del Profesorado durante el curso de 1926-27

NOMBRES	TÍTULOS	ENSEÑANZAS
Don Cirilo del Río y Rodríguez.....	Licenciado en Derecho y Maestro Superior.....	Deberes Éticos y Rudimentos de Derecho.
» Carlos Calatayud y Gil.....	Licenciado en Derecho, Filosofía y Letras y Maestro Nacional	Geografías e Historias.
» Eugenio García Guzmán.....	Capellán, Beneficiado de la S. I. P.....	Catecismo y Religión 1.º, 2.º y 3.º cursos.
» Alfonso Caro Patón y Marín de Córdoba.....	Doctor en Ciencias Químicas.....	Aritmética, Álgebra, Trigonometría y Física.
» Pedro Sánchez Mantero y Fisac.....	Licenciado en Ciencias Naturales.....	Geología, Historia Natural y Agricultura.
» Francisco Tolsada Picazo.....	Doctor en Filosofía y Letras, Archivero y Bibliotecario.....	Lengua y Literatura Latina. Literatura comparada
» Joaquín Gaité y Valeso.....	Licenciado en Letras y Dr. en Derecho.....	Preparatorio de Filosofía y Letras.
» César Díez y Hurtado.....	Id. en Ciencias Químicas y Profesor de la Escuela de A. y O.	Aritmética, Geometría, Nociones de Física Química.
» Amadeo Poissat y Laverrière.....	Profesor Suizo.....	Francés 1.º, 2.º y 3.º cursos y Dibujo.
» Pedro Ruiz y Rodríguez.....	Profesor Normal en Letras.....	Terminología e Historia de la Literatura Española.
» Rafael Fisac y Clemente.....	Doctor en Ciencias Químicas.....	Preparatorio de Ciencias.
» Eugenio Klinsk Lauber.....	Profesor Mercantil.....	Lengua Alemana.
» Manuel Albacete.....	Ingeniero de Minas.....	Jd. Inglesa.
» Bernardo G. Candamo.....	Licenciado en Letras.....	Jd. Italiana.
» Luis Relimpio y Díaz.....	Maestro Superior, Bachiller y Ayudante de Pedagogía.....	Magisterio y Preparación de Ingreso.
» Ramón Cabañas y Colorado.....	Maestro Nacional.....	Jd. y Secciones de Párvulos y Elemental.
» Salvador Cerón Blande.....	Comandante de Artillería.....	Aritmética y Dibujo de la Preparación Militar.
» Rogelio Lacaci Yébenes.....	Id. de id.....	Geometrias de id. id.
» Mario Barra y Corner.....	Capitán de Artillería.....	Álgebra y Trigonometría id. id.
» Cipriano Artoche y Bahamonde.....	Oficial primero de Correos.....	Preparación para Correos.
» Carlos Alvarez y Sánchez.....	Oficial segundo de id.....	Jd. id. id.
» Antonio Medina y Villanueva.....	Jefe de la sección de Telégrafos.....	Jd. id. Telégrafos.
» Carmelo Moreno y Bustos.....	Oficial de Telégrafos.....	Jd. id. id.
» Rafael Rojo y Martín de Nicolás.....	Teniente de la Guardia civil.....	Instrucción Militar.
» Rafael Mazuelas y Garcés.....	Teniente de la Guardia Civil, Retirado.....	Jd. id.
» Luis Buceta y Sánchez.....	Profesor Taquígrafo.....	Taquigrafía y Mecanografía.
» Aureliano Bermúdez y Ráez.....	Profesor de Música, primer premio del Conservatorio.....	Solfeo y Piano.

▲ Imagen 3.

Cuadro de profesorado de la Academia General de Enseñanza. (Boletín de la Academia General de Enseñanza. Curso 1926/27, 33, 2)

Amadeo Poissat y Laverrière, profesor Suizo de francés, dibujo y tal y como establece la publicidad de la Academia en la imagen 1, también de párvulos, fue una de las más importantes personalidades que del mundo de la educación estuvieron en la capital manchega desarrollando función docente.

Para concluir con el análisis de la renovación pedagógica promovida por la Academia General de Enseñanza de Ciudad Real, tenemos que hablar de uno de los elementos que la bibliografía sobre renovación pedagógica en España determina como principal y compartida por gran parte de los proyectos que a principios del s. XX se encargaron de la regeneración educativa del país. Esta es la cuestión que tiene que ver con sus líderes, con aquellos personajes promotores de estos proyectos que con el tiempo se han convertido en referentes de la innovación educativa y de la apuesta por la renovación en este ámbito de la sociedad (Esteban, 2016)

Hablamos de líderes como Francisco Giner de los Ríos y su proyecto de Institución Libre de Enseñanza o Francisco Ferrer i Guardia con la Escuela Moderna. Personajes ambos, y muchos otros, que fueron capaces de constituir un proyecto único en base a las aspiraciones de un país en cambio y con grandes necesidades, en lo educativo y en definitiva en lo social.

Miguel Pérez Molina fue ese personaje con su Academia General de Enseñanza en el ámbito local de Ciudad Real, una institución que levantó a través de sus propósitos y con el único apoyo de sus finanzas, que sin bien disponía de ellas, supo canalizarlas en el ámbito educativo, que junto al político de ámbito local, conformaron su vida profesional.

Referencias a la figura de Pérez Molina y a la importante tarea que se encomendó con la Academia encontramos a decenas en la prensa de la época.

“He aquí un hombre del cual se puede decir que todo es bondad y atención para quien le trata. Además reúne la cualidad de ser activo y emprendedor, estando en el ánimo de todos los ciudadales, la trascendencia de la obra cultural llevada a cabo en su Academia General de Enseñanza”. (Periódico Vida Manchega, 20/06/1912, p. 12)

Recibió además premios por su dirección de la Academia como la Cruz de Alfonso XII, concedida por el gobierno provincial (Boletín Oficial de la Provincia de Ciudad Real. 25 de octubre de 1910, p. 2).

Conclusiones

Hablar de renovación pedagógica es hacer referencia a todo un proceso de reformulación de la educación que va mucho más allá de la innovación, que impregna el hacer educativo a través de una dinámica transformadora que llega sin duda a calar en todos los ámbitos de la sociedad a la que afecta. Precisamente este es el efecto que consiguió provocar la renovación pedagógica de principio de siglo en España, por y para la regeneración del país.

La Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna, las Escuelas del Ave María o las aportaciones de la Escuela Nueva, sirvieron de acicate para una educación y una sociedad tradicional y anticuada, carente en todos los sentidos de una modernidad similar a la de otros países en el mundo. Sus personajes, Giner de los Ríos, Ferrer i Guardia o el Padre Manjón, fueron capaces de abanderar un movimiento, cada uno en su ámbito, que en suma pudo contribuir al desarrollo y la regeneración del país.

Otro de estos personajes es el director de la Academia General de Enseñanza que, institución que hemos analizado a lo largo de este trabajo, Miguel Pérez Molina, quien podemos considerar uno de los principales precursores de la renovación pedagógica en Ciudad Real y Castilla-La Mancha. Si bien, la oleada renovadora no llegó a

irrumper de lleno en esta provincia, al igual que ocurre en otras provincias españolas del mismo nivel (Ramos, 2016), la huella que la Academia dejó al mapa renovador de este país es sin duda un hecho a renombrar, precisamente por la supervivencia y el desarrollo en un entorno nada prolífico en lo que a producciones educativas renovadoras se refiere.

No podemos considerar la Academia General de Enseñanza como un centro de renovación pedagógica como por ejemplo si lo son el Instituto-Escuela y el Grupo Cervantes, entendidos como referentes renovadores en España en palabras del propio Ferriere (Del Pozo, 2004), sin embargo, a lo largo de este breve análisis hemos podido comprobar que muchos de los principios que precisamente autores como Ferriere, y otros como Decroly, Freinet, Giner de los Ríos, o el propio manchego Lorenzo Luzuriaga, asumen como fundamentales para provocar y desarrollar la transformación pedagógica que necesitaba el sistema educativo y social del país.

A nivel organizativo, principios como los de escuela graduada o escuela unificada, así como la colaboración educativa de las instituciones con los agentes sociales del entorno cercano, o la preocupación exhaustiva por la higiene escolar y la coeducación se ven representados en mayor o menor medida en esta Academia.

Conviene también aclarar que si bien, hemos podido identificar ejemplos que nos muestran la puesta en práctica de estos criterios, algunos, desde este punto de vista organizativo, se encuentran, o eso nos parece por nuestra investigación, poco desarrollados aunque sí muestran indicios de ello. Tal es el caso del propio principio de coeducación, que si bien lo destacamos como consecución de la Academia, no tenemos evidencias de que tuviera un desarrollo totalmente efectivo, o por decirlo de otra forma, efectivamente encontramos muestras que nos hacen ver que ni fue un principio desarrollado desde la apertura de la Academia, ni se puso en práctica de una manera coherente con el propio término, escolarizándose alumnos y alumnas en el mismo centro, pero en muchas ocasiones de manera diferenciada por aulas.

Sin embargo, vemos en el ámbito metodológico, el desarrollo renovador más certero en la Academia. El trato exquisito del juego al aire libre y el trabajo físico, siempre con la higiene como punto de partida para cualquier tarea, el uso del arte como herramienta de aprendizaje y desarrollo integral del alumnado, la especialización del profesorado y la incorporación de personal extranjero a la plantilla del centro, las excursiones o las prácticas en laboratorios, hacen de este centro un ejemplo de la renovación que en España venía siendo cada vez más habitual y que sería, o trataría de ser oficializada durante la época republicana.

Podemos concluir que la Academia General de Enseñanza, comandada por el profesor y alcalde Miguel Pérez Molina, representa un intento real y desde muchos ámbitos, un hecho certificado, de renovación pedagógica en la provincia de Ciudad Real, una institución, privada, que se colocó en el eje de la educación primaria, secundaria e incluso superior de toda la provincia manchega.

Bibliografía

- ASENSIO RUBIO, F, *La Enseñanza Primaria. Ciudad Real: II República y Guerra Civil, Ciudad Real, Biblioteca de Autores Manchegos, 2007.*
- DE PUELLES BENÍTEZ, M, *Educación e Ideología en la España Contemporánea, Madrid, Tecnos, 1980.*
- DEL POZO ANDRÉS, Mª M, “La Escuela Nueva en España: Crónica y semblanza de un mito”, *Historia de la Educación, Ediciones Universidad de Salamanca. Vol 23 (2004), pp. 317-346.*
- POZO ANDRÉS. Mª M, *La educación en Castilla-La Mancha en el siglo XX (1900-1975), Ciudad Real, Biblioteca Añil, 2007.*
- ELÍAS, CARLOS J. “Influencia de la historia de España (siglos XIX y XX) en el periodismo especializado en ciencia. Siglo XIX: La vuelta al absolutismo y la esperanza de la Institución Libre de Enseñanza” *Revista Latina de Comunicación Social, Vol. 4 (2001), N° 39, marzo.*
- ESTEBAN FRADES, S, “La Renovación Pedagógica en España: Un movimiento social más allá del didactismo”. *Tendencias pedagógicas, N° 27 (2016) pp. 259-284.*
- GARRIDO PALACIOS, M, “Historia de la Educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local”. *Contraluz: Revista de la Asociación Cultural Arturo Cedrá y Rico, N° 2 (2005) pp. 89-146.*
- JARA BARREIRO, A, *La segunda enseñanza en La Mancha: El Instituto de Ciudad Real (1837-1967), Ciudad Real. Diputación de Ciudad Real, 2002.*
- JIMÉNEZ MEDIANO, F & BEJARANO FRANCO Mª T, “Renovación pedagógica en Castilla-La Mancha en el primer tercio del siglo XX: Regeneracionismo pedagógico y pensionados manchegos de la JAE. *Tendencias Pedagógicas, N° 27 (2016), pp. 141-160.*
- JIMÉNEZ GARCÍA, A, *El Krausismo y la ILE. Madrid, Ediciones Pedagógicas, 2002.*
- LUZURIAGA, L, *La escuela única. Madrid. Escuela Nueva, 1931.*
- MOLERO PINTADO, A, *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto de renovación pedagógica, Madrid, Anaya, 1985.*
- MORENO GONZÁLEZ, A, *El laboratorio de España, la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Madrid, CSIC. Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales. 2007.*
- OTERO MORENO, F. J, “El origen del deporte moderno en Ciudad Real: La tardía incorporación del fútbol a partir de 1910” *I Congreso Nacional de Ciudad Real y su provincia. Tomo I. Abril 2015.*
- PERICACHO GÓMEZ, F. J. (2013), *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socio-educativos de la sociedad del siglo XXI. UCM, Madrid.*
- ROIG LÓPEZ, O, *La Escuela Moderna y la Renovación Pedagógica en Cataluña. Revista Germina. N°, pp. 75-83, (2006)*
- RUIZ BERRIO, J, *Política Escolar de España en el Siglo XIX (1808-1833). Madrid, C.S.I.C. 1970.*
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, I, “La prensa pedagógica: del arco iris al azul. 1900-1939” *En Del Pozo Andrés, Mª M: La Educación en Castilla-La Mancha en el siglo XX (1900-1975). Ciudad Real, Almad, 2007, pp. 115-141.*

LA ACADEMIA SANTA TERESA DE MÁLAGA (1963). UNA PROPUESTA COMÚN DE ARQUITECTOS Y PEDAGOGOS

María José LÓPEZ MARTÍN
Universidad de Málaga

Con este trabajo se realiza una aproximación a la Escuela Nueva viendo los modos de actuación y los contenidos prácticos, didácticos y pedagógicos, y los lugares en los que comienza a instaurarse.

Desde una visión humanística y técnica del movimiento se expone y analizan por especialistas edificaciones de alto valor histórico y arquitectónico que se realizaron durante el siglo XX siguiendo los principios de “La Nueva Escuela”, atendiendo a la forma en la que responden a unas nuevas necesidades consideradas diferentes a las de tiempos anteriores.

La ideología de la escuela nueva fue precursora de un estilo pedagógico, que hoy en día, en algunos aspectos sigue vigente y funcionando en algunos de los sistemas educativos mejor considerados. Es por ello que, hemos intentado acercarnos y entender esa visión, detectar cómo fue de profunda su aceptación tanto a nivel internacional, como a nivel local, y qué podemos asumir de todo ello para ponerlo en práctica como futuros docentes.

Es de destacar la importancia que tiene el entorno, el complejo arquitectónico y técnico que responde a unas características concretas en el que se apoya y fomentan la ideología pedagógica de la Escuela Nueva. En este aspecto, podemos decir que fue un gran paso para el sistema educativo y la entrada a la era de la modernidad.

Creemos en la importancia de la Escuela activa, la acción, respecto del aprendizaje informativo, el propio alumno vive y actúa conforme a valores universales irrenunciables. Afirmamos pues que esta ideología pedagógica aspira a una educación integradora de todas las facultades humanas, en la que la vida del educando es tanto el instrumento que educa como el objetivo educativo.

Una de las características esenciales de la educación es: poner en duda la situación educadora, al concebir que “la finalidad propia de la educación y sus métodos deben ser constantemente revisados, a medida que adquiere conciencia la necesidad de justicia social, y que la ciencia y la experiencia aumentan nuestro conocimiento del niño, del hombre y de la sociedad” (Mialaret, 1978).

Esta cita, posterior a la Nueva Escuela que surge a finales del siglo XIX, podría ser una de las premisas a través de las cuales se inicia este movimiento. Sus precursores (Rosseau, Pestalozzi, Fröebel...) observaron que era necesaria una revisión del sistema pedagógico tradicional “fruto ciertamente de una renovación general que valoraba la autoformación y la actividad espontánea del niño” (Gadotti, 2000,147).

En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía (Palacios, 1978).

La Escuela Nueva parte de premisas de las nuevas ideas pedagógicas en la que la formación del niño es la suma de unos conocimientos y unas actitudes (recuerda esto a la actual educación por competencias).

La escuela es una sociedad viva que debe preparar al alumno para la vida y familiarizarle con el medio social, partiendo de los intereses reales del niño.

En la perspectiva del principio de la escuela del trabajo, que de acuerdo a lo dicho por Foulquié (1968) tiene por finalidad la creación de algo nuevo en sí, “los trabajos manuales, además de su valor como formación profesional, tienen un valor educativo”.

“No se refiere a un solo tipo de escuela o sistema didáctico determinado, sino a todo un conjunto de principios tendientes a rever las formas tradicionales de la enseñanza. Esos principios derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios que la biología y la psicología iniciaban entonces. Pero luego se ampliaron, relacionándose con otros, muy numerosos, relativos a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social” (Filho, 1964).

En los comienzos de este movimiento se parte de la corriente naturalista, la cual postulaba la necesidad de volver a la naturaleza para preservar al ser humano de una sociedad que lo corrompía.

Se pretende desarrollar la vida en el campo, alejados de las ciudades ya que se entiende como necesario para la libre infancia. En estas líneas aparecen las primeras nuevas escuelas en Francia y Alemania en forma de experiencias aisladas.

No será hasta unos años después cuando Montessori, Decroly, Dewey, Ker-Schenteiner, Claparède, Ferrière, Roger Cousinet y Freinet, entre otros, quienes “basados en observaciones más largas y seguras, intentaron establecer sistemas educativos completos, asentados en técnicas y métodos concretos e incluso en concepciones más estudiadas del hombre y los fines educativos llevados a cabo” (Gal, 1978,36).

Una de las grandes ideas tomadas como pilares de este nuevo sistema educativo es la educación mediante la acción, basando los conocimientos adquiridos en una suma de experiencias, desarrollando además el interés del niño por el autoconocimiento “aprender haciendo”.

La infancia, la juventud y la vida adulta se hallan todas en el mismo nivel educativo, en el sentido de que lo que realmente se aprende en todos y cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia, y en el sentido de que la función principal de la vida en cada punto es hacer que el vivir así contribuya a un enriquecimiento de su propio sentido perceptible (Dewey, 1995).

Existen 4 momentos fundamentales, según Luzuriaga, en la constitución y desarrollo de esta escuela educativa:

- De 1889 a 1900, etapa de ensayos y experiencias;
- De 1900 a 1907, formulación de nuevas ideas educativas y en especial el pragmatismo de Dewey y la escuela del trabajo de Kerschensteiner;
- De 1907 a 1918, renovación metodológica, por la creación y aplicación de los primeros métodos activos;
- Y a partir de 1918, en que se da la consolidación y difusión de las ideas y métodos de la Nueva Escuela.

A pesar de la diversidad metodológica que caracteriza este movimiento, todos los métodos tienen algunas características comunes que permiten diferenciarlos claramente de la metodología de la escuela tradicional. Estos rasgos comunes surgen de los principios que singularizan la EN y tienen en el concepto de “activismo” y el respeto a la individualidad dos de sus pilares básicos.

Se convierte al niño en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que se ha denominado paidocentrismo, mientras que el profesor dejará de ser el punto de referencia fundamental, magistrocentrismo para convertirse en un dinamizador de la vida en el aula, al servicio de los intereses y necesidades de los alumnos (Martín, 2005).

La palabra clave será “actividad”, aprender haciendo en un ambiente educativo, en el aula transformada en vida social, en asunto de la sociedad a la que se pertenece.

Mobiliario flexible dentro del aula para adaptarse a situaciones didácticas y de aprendizaje diferente; no existen los libros como tales sino que se dan pautas de trabajo y de actividad y, con una programación previa, los maestros y alumnos van construyendo los contenidos a partir de los intereses y motivaciones de los alumnos, rechazando el enciclopedismo y el manual escolar de la escuela tradicional.

Ya no se ve al niño como un ser pasivo teniendo en cuenta los intereses de éste. El alumno se posiciona activamente ante el aprendizaje, socializándose y desarrollando la cooperación a la vez que se produce una actividad basada en la observación, experimentación y manipulación de los objetos o contenidos de aprendizaje. Destaca la colaboración entre familia y escuela.

Metodología de enseñanza:

- Enseñanza libre y activa
- El maestro toma en cuenta el punto de vista del estudiante, quien se maneja libremente.
- El espacio educativo no se limite al aula de clase, va más allá.
- El maestro realiza evaluación formativa, corrigiendo errores, y ofrece retroalimentación inmediata.

1.

La escuela nueva en España

En la España de 1898, con las pérdidas de Cuba y Filipinas, una gran preocupación empezó a surgir, cómo recuperar nuestro antiguo esplendor. Esto abrió el debate y la reflexión hacia nuevos modelos de desarrollo y evolución.

La mayor parte de la población veía esta transformación posible siempre y cuando España sufriera una “europeización”, es decir, un acercamiento a los movimientos culturales e intelectuales de Europa, para de esta manera conocer y adaptar a nuestro país las reformas ya ensayadas y aceptadas en otras partes del mundo (Del Pozo, 2004).

De aquí surgió el interés por la Escuela Nueva. En un principio este movimiento fue incorporado únicamente en escuelas privadas, sin embargo fue apoyado y difundido por funcionarios del Ministerio público. Por ejemplo Lorenzo Luzuriaga, inspector de enseñanza primaria estuvo muy vinculado al proyecto, de hecho tuvo una participación activa en la “Liga Internacional de Educación Nueva” donde también estaban representados países como Alemania, Bélgica, Francia, Hungría, etc. (Marín, 1976).

En cuanto a revistas, en España estuvo adscrita al proyecto la Revista de Pedagogía, fue ella fuente de información tanto de la Escuela Nueva como de cualquier otro tipo de innovación educativa. Sin embargo en lo que a otros países se refiere, la experiencia española no fue apenas mencionada en ninguna publicación.

Ferrière, fundador, en Ginebra, de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas en 1899, en su visita a los centros educativos españoles, 1930, señaló al grupo escolar «Milá y Fontanals», de Barcelona, dirigido por Rosa Sensat, como posiblemente el único que cumplía los requisitos de la Escuela Nueva.

Estos requisitos, formulados por esta oficina, son conocidos en España en su versión de 1915, traducida al castellano en 1920 y que Luzuriaga popularizó en su obra Las Escuelas Nuevas, de 1923, pretendiendo así inspirar a las escuelas estatales. Para ser considerada como tal, la Escuela Nueva tenía que cumplir, según Marín (1976), al menos 15 de estos requisitos, que son los siguientes:

Características de las escuelas nuevas en España

Organización

1. La escuela nueva es un laboratorio de pedagogía práctica.
2. La escuela nueva es un internado.
3. La escuela nueva está situada en el campo.
4. La escuela nueva agrupa a los alumnos por casas separadas.
5. Gran parte de la escuela nueva utiliza la coeducación de los sexos.

Vida física

6. La escuela nueva organiza trabajos manuales.
7. La escuela nueva atribuye una importancia especial a: A) La carpintería B) El cultivo del campo C) La crianza
8. La escuela nueva estimula en los niños trabajos libres.
9. La escuela nueva asegura el cultivo del cuerpo por la gimnasia natural.
10. La escuela nueva cultiva los viajes a pie o en bicicleta, en campamento, bajo la tienda. Se cocina al aire libre.

Vida intelectual

11. La escuela nueva entiende por cultura general el cultivo del juicio y de la razón.
12. La escuela nueva añade a la cultura general una especialización.
13. La escuela nueva basa su enseñanza en los hechos y las experiencias.
14. La escuela nueva recurre a la actividad personal del niño
15. La escuela nueva establece su programa sobre los intereses espontáneos del niño.

Organización de los estudios

16. La escuela nueva recurre al trabajo individual de los alumnos.
17. La escuela nueva recurre al trabajo colectivo de los alumnos.
18. En la escuela nueva, la enseñanza propiamente dicha se limita a la mañana.
19. En la escuela nueva se estudian pocas materias por día.
20. En la escuela nueva se estudian pocas materias por mes o por trimestre.
Educación social
21. La escuela nueva forma, en ciertos casos, una república escolar.
22. En la escuela nueva se procede a la elección de los jefes.
23. La escuela nueva reparte entre los alumnos los cargos sociales.
24. La escuela nueva utiliza recompensas o sanciones positivas.
25. La escuela nueva utiliza castigos o sanciones negativas. Educación artística y moral
26. La escuela nueva pone en juego la emulación.
27. La escuela nueva debe tener un ambiente de belleza.
28. La escuela nueva cultiva la música colectiva.
29. La escuela nueva educa la conciencia moral.
30. La escuela nueva educa la razón práctica.

Madrid y Barcelona fueron las primeras ciudades donde surgieron escuelas de estas características, desde ellas las ideas y procedimientos de las escuelas nuevas se expandieron al resto del país. En lo que a pedagogía se refiere, la Escuela Nueva

presenta unas características muy diferentes en Barcelona (y el resto de Cataluña) y Madrid (extensible al resto de España).

En Barcelona, el movimiento es idealista y optimista, identificándose mucho más con el espíritu paidocéntrico, el cual era elemento fundamental de las nuevas concepciones educativas. Además dichas escuelas solían adscribirse expresamente a una corriente pedagógica o didáctica concreta de la Nueva Educación. Todo ello estuvo fuertemente influenciado por el desarrollo de la industrialización, mucho más avanzado en estas regiones que en el resto de España, así como por la actitud individualista de la burguesía catalana, que favorecía el predominio de la iniciativa privada en todos los campos, incluida la enseñanza (González- Agapito, 1992).

Con la dictadura del general Primo de Rivera en 1923 se cerraron las escuelas con marcado carácter nacionalista, y se proclamó la obligatoriedad de usar la lengua castellana como lengua oficial en todos los niveles de la educación. A pesar de ello en 1923 fue cuando se creó en Barcelona un original e interesante centro innovador, la Mutua escolar Blanquerna. Dicho centro estaba fundado por una cooperativa de padres que dejó en manos de pedagogos muy ligados a la Escuela Nueva (Pau Vila, Narcís Masó, Alexandre Galí...) su organización.

En Madrid, por el contrario se encontraba un mayor escepticismo, la mayoría de los docentes se resistían a seguir a un pedagogo europeo determinado, por lo que practicaron un eclecticismo, la mayoría de las veces traducido en una cómoda permanencia en el sistema tradicional. A partir de los años treinta, se cambia esta tendencia y los educadores madrileños comienzan a asimilar las concepciones puerocéntricas.

Poco a poco a medida que otros docentes asimilaban estas nuevas ideas surgieron otras escuelas en diferentes ciudades españolas, Valencia, Segovia, Zaragoza, País Vasco... que reconocieron su adscripción a la Nueva Educación.

El estado también llevo a cabo la idea de crear “escuelas de ensayo y reforma”, generalizándolo en 1922. En ellos se experimentaban métodos innovadores, para luego poder generalizarlos a las otras escuelas públicas, siempre y cuando su idoneidad se hubiera demostrado. En Ministerio de Instrucción pública eligió a Madrid como sede de los primeros ensayos, bien por su número elevado de centros, o por la influencia de los hombres de la ILE. Una característica común a todas las iniciativas fue la concesión de un régimen de autonomía para estos colegios, de manera que, si bien estaban financiados por el Estado y dotados con profesorado oficial, podían emprender experimentos al margen de las normativas ministeriales (Del Pozo, 2004).

La escuela de este tipo más conocida y citada por los líderes del movimiento es el grupo escolar “Cervantes”, al que Ferrière consideró una escuela “activa” (1928).

Los métodos que se ensayaron en España fueron: sistema Montessori, centros de interés, Escuelas del Trabajo de Kerschensteiner, técnicas Freinet y método de proyectos.

La primera vez que una de las revistas extranjeras de la Escuela Nueva utilizaba el concepto de «movimiento» en relación con España fue en el artículo que se titulaba «El movimiento de la Educación Nueva en la España Republicana» y salió en abril de

1939, cuando acababa de terminar la guerra. Y cuando lo hizo, fue para certificar su defunción. El silencio se cernió en España sobre el movimiento de la Escuela Nueva a partir de 1939, formándose a las nuevas generaciones de maestros como si nunca hubiera existido.

A partir de ese momento el pensamiento pedagógico hegemónico en el país era lo que se llamaba “Nueva Escuela Española”, defendida principalmente por los educadores vinculados a las asociaciones de la enseñanza católica. Los educadores católicos, abogaban por una escuela activa y criticaban la Nueva Escuela por los peligros de la des cristianización del país, de acuerdo con la defensa por parte de los educadores liberales de los principios del cientificismo, del internacionalismo, de la coeducación y de la neutralidad religiosa. Así, el pensamiento pedagógico del régimen de Franco aboga por la “escuela del trabajo español”, caracterizada por el esfuerzo y el trabajo duro, en oposición a Dewey y Kerschensteiner (Andrés, Braster, 2012).

Durante los últimos años de la Dictadura surgieron por toda la geografía española una serie de experiencias que, desde diferentes realidades, trataron de consolidar una alternativa de escolarización y de renovación pedagógica (Ledesma, 2001). Así, en Madrid aparecen tres experiencias emblemáticas actualmente en funcionamiento: colegio público “Palomeras bajas” (1969), colegio privado-concertado “Siglo XXI” (1970) fue creado por la Cooperativa COIS, es una iniciativa que tuvo sus referentes pedagógicos en Freinet y la Escuela Nueva, cuyos objetivos principales fueron contribuir al desarrollo de la renovación pedagógica y la gestión democrática de la escuela y colegio público “Trabenco” (1972).

La renovación pedagógica experimentada durante estos últimos años de la Dictadura en Valencia y País Vasco, va a estar estrechamente vinculada con la preocupación por introducir planteamientos metodológicos propios de la Escuela Nueva y la enseñanza y recuperación de la lengua valenciana y euskera respectivamente. Así, encontramos experiencias emblemáticas vigentes actualmente en las escuelas “La Tramuntana” (1968), “Las Carolinas” (1972) y “La Gavina” (1975) en Valencia y en la Ikastola “Langile” (1970) en País Vasco.

Con el fallecimiento de Franco en 1975 y la aprobación de la Constitución en 1978, se cierra en España una época de prohibición y obstaculización a cual idea o práctica educativa diferente a los ideales del régimen. Ya desde el marco político de la descentralización autonómica, han ido surgiendo una amplia cantidad de iniciativas educativas alternativas.

Las tres experiencias más emblemáticas son: las “Comunidades de aprendizaje”, la “escuela libre Micael” la cual implantó en España por primera vez la pedagogía Waldorf creada por Rudolf Steiner, al calor del movimiento de la Escuela Nueva; y el colegio público “Amara Berri”.

“La arquitectura supone aproximarse a este orden profundo para obtener formas coherentes con sus materiales. Cada nuevo material lleva consigo un nuevo proceso constructivo y supone una ilusionante apertura a lo nuevo. Cada nueva necesidad detectada es un estimulante acicate para encontrar la manera de satisfacerla y la forma de su arquitectura” (Manuel Gallego).

Esto va ligado también a la función, ya que se necesitaba resolver el programa en altura, con grandes luces para las aulas y sin muros de carga para permitir tanto ventilación como la iluminación.

“La arquitectura será tanto más abstracta cuanto más desligada aparezca de todas las dimensiones contingentes que la rodean (tales como la utilidad práctica inmediata, los e- dios empleados para construirla o los significados sociales, políticos y religiosos que tempo- realmente se le atribuyen)” (Carlos Martí)

2.

Centro concertado de la Institución Teresiana, los inicios

La Institución Teresiana, asociación de la iglesia católica fundada por el sacerdote Pedro Poveda en 1911, comenzó su labor en la provincia de Málaga en 1914 en la c/Casapalma, con una academia-internado de normalistas para facilitar el acceso al Magisterio a mujeres, una de las pocas tareas que el estaban reconocidas. En 1917 se traslada a la c/Alcazabilla y en 1920, a la c/Cister, a un edificio que había sido sede del Museo de Bellas Artes.



◀ Conjunto de alumnas del Internado Teresiano de Málaga en 1915

Es en 1924, cuando es legalizado como Colegio Santa Teresa de Jesús y en 1939, reconocido como Centro Oficial de Enseñanza Media. Como resultado de las necesidades espaciales de la congregación, en 1959 Acción Cultural-Institución Teresiana adquirió la Hacienda Giró para edificar un nuevo colegio y es en 1963 cuando se encarga el proyecto a los arquitectos Manuel Barbero Rebolledo y Rafael de la Joya Castro, con una concepción exterior similar a la ejecutada al unísono por el arquitecto Sáenz de Oiza en las Islas Baleares.



◀ Sáenz de Oiza,
Ciudad Blanca en Alcudia,
Mallorca, 1963

Barbero Rebolledo y de la Joya Castro,
Colegio Teresianas, Málaga,
1963 ARQYESTUDIO ▶



3.

El nuevo Colegio Academia de Santa Teresa: arquitectura del movimiento moderno. El proyecto arquitectónico

Desde que la alumbraran hace ahora casi un siglo pioneros como Mies van der Rohe, Le Corbusier y especialmente la Bauhaus, la arquitectura del Movimiento Moderno se empeñó en analizar y (re)definir la relación de las personas con los espacios que habitan, con el fin de hacer estos vínculos más significativos, amables, sociales y humanos. A ello contribuyó la transformación de la propia noción de ar-

arquitectura, como arte puesto al servicio de la vida y el trabajo de sus usuarios. La arquitectura aspiraba no ya tanto a ser admirada, sino a resultar útil. Este cambio de paradigma no tardó en afectar a la educación: los nuevos colegios, institutos y universidades no debían ser meros contenedores para la instrucción de alumnos, sino espacios cuya definición y forma debían facilitar la consecución del viejo milagro del aprendizaje. En España, la implicación del Movimiento Moderno en la educación fue más tardía (como casi todo en el siglo XX) y este nuevo colegio en Málaga es uno de los ejemplos.

Declaraciones de dos antiguas alumnas, publicadas en el diario “la Opinión de Málaga” el 15.03.2015, con motivo de la conmemoración del centenario de la Institución en la ciudad: Isabel Rodríguez, al volver al centro años después, contempla su alrededor con la mirada repleta de ese brillo propio de aquel que sueña con los ojos abiertos. Al fin, volvía a percibir lo que únicamente había sentido corriendo por el acerado de un patio de colegio. «Al venir aquí algo ha hecho clic en mi cabeza. Es como volver a ser yo», afirma.

Rosario Marín no puede evitar la evocación de sus recuerdos: «En los años 60 no habían los edificios que hay en la actualidad por lo que los alumnos podían ver las vistas desde su clase. Todas las salas tenían terraza entonces desde las mismas aulas, tenías unas muy buenas vistas, pudiendo dar las clases mirando al mar», señalaba mientras una sonrisa se deja asomar en sus palabras.

Detalle Fachada
ARQYESTUDIO



El colegio Academia Santa Teresa se inaugura finalmente en octubre de 1963. Con una superficie de 2.500m², una tipología aislada y una altura de Baja+5 (escalonada sobre la topografía), cuenta con una capacidad para unos 700 alumnos (en principio sólo alumnas). En él se imparten las Enseñanzas de Infantil, Primaria, Secundaria y Educación Especial (desde 1982). Integra a niños con necesidades especiales en las aulas con el resto de compañeros.

Se localiza en la ladera de gran pendiente del Monte de Sancha, en un lugar de dificultoso acceso y comunicación. En alto, su orientación sur le confiere unas vistas espléndidas del mar entre un denso bosque de eucaliptos y pinares, incorporando este hecho como objeto de proyecto. Todo un alarde compositivo y formal que, a pesar de las fuertes condiciones de contorno, se libera y afirma. La planificación arquitectónica permite, además, aprovechar las excelentes propiedades del clima Mediterráneo y de Málaga. El conjunto construido destaca por su sorprendente adecuación al espacio natural en el que se halla enclavado- conseguida a través de una arquitectura aterrazada, de varios niveles dispuestos mediante sucesivos retranqueos, haciendo un desarrollo del programa en vertical. Esto permite que las aulas tengan su extensión al aire libre sobre la cubierta del aula inferior, permitiendo dar clase en el exterior.



◀ Ampliación de las aulas al exterior para celebrar actividades al aire libre

El proyecto surge de la siguiente idea:

“La arquitectura vernacular de pueblos de Andalucía que, como el pueblo de Mijas en Málaga tienen la topografía como un parámetro crítico de su configuración. Su trazado viario sigue las curvas de nivel, que los autores comparan con las galerías del colegio, y las dilataciones del mismo trazado en forma de plazas, hacia el paisaje son reinterpretadas como patios que por su orientación ofrecen unas vistas privilegiadas del mar”.

En esa época llama la atención la propia arquitectura del centro, muy alejada de los habituales edificios impersonales y miméticos.

Una trama ortogonal en cuadrícula dispuesta en planta y con un desplazamiento escalonado adaptado a la pendiente natural del suelo constituye la base configuradora en la que se asienta la edificación.

Este escalonamiento de las aulas permite que cada aula tenga delante de ella una terraza al aire libre; el acceso a las aulas se realiza a través de una galería colocada linealmente adosada al terreno.

Los volúmenes generados se espacian para favorecer la iluminación, el soleamiento y la ventilación, así como obtener vistas más profundas. Los desplazamientos medidos de los distintos volúmenes protegen, a su vez, la intimidad de los espacios docentes.

Estas dos operaciones “aterrazamiento y variación en los deslizamientos”- se materializan en una construcción muy geométrica, que sin embargo se integra de forma magistral en la topografía y el paisaje. Esta solidez formal viene sin duda provocada por el hecho de la aplicación rígida de un módulo de 1.60 metros x 1.60 metros tanto en planta como en sección, en todos y cada uno de sus elementos, que provocan al final una composición de prismas que guardan entre sí una clara relación métrica. Sin embargo, los deslizamientos y en general la adaptación a la topografía como base del proyecto consigue que dicha rigidez quede amortiguada y que la modulación sea imperceptible en el conjunto construido.

Las distintas plantas son planteadas en suaves ascensos, donde pueden apreciarse numerosas soluciones de diseño de importancia, y la integración de las jardinerías, teniendo desde cualquier punto unas bellas vistas de la bahía. Un conjunto de escaleras situadas sobre la retícula geométrica permite la comunicación entre los distintos desniveles, cinco en total.

Dichas comunicaciones se estructuran verticalmente a partir de unos patios ajardinados y de las escaleras, diseñadas en zig-zag para facilitar la subida.

En horizontal son las galerías las que vertebran el espacio colectivo, entendiendo los patios como dilataciones en el plano horizontal.

Patios y escaleras. ARQYESTUDIO



Cubiertas, galerías, patios y escaleras quedan abiertos al aire libre, fomentando el contacto con el exterior en todos y cada uno de las áreas del colegio.

Su volumetría contundente está realizada con estructuras de hormigón (porticadas y voladas) y cerramientos de ladrillo encalado, que no ha renunciado a su condición de objeto arquitectónico y construido, a la vez que deja claro una sensibilización hacia el paisaje y la topografía. La horizontalidad del hormigón, el uso del tono blanco y del cristal, permite una gran luminosidad en el interior de las aulas y demás dependencias.

La máxima economía guió la ejecución de este bello centro docente.

Modulación, topografía y paisaje, economía y belleza plástica de una arquitectura que en la actualidad se mantiene en uso y que permanece fiel al proyecto original aunque con peligro de modificaciones para cerrar sus patios y ampliar su superficie. Dada su calidad arquitectónica y su inteligente entendimiento del contexto malagueño sin renunciar a utilizar para ello las herramientas de la modernidad la pertinencia de su protección queda confirmada.

El edificio tiene como objetivo principal alcanzar el desarrollo de la plenitud de la personalidad, y para conseguirlo intenta que haya una relación profunda entre las personas y la vida en comunidad. Además, la vegetación, presente en todo el centro, y su posición en la naturaleza, hacen que este colegio sea muy singular.



◀ Comparativa de imágenes de la fachada 1963-2013
www.malagaayerhoy.com

Vemos que el conjunto no ha sufrido grandes modificaciones. La estructura permanece sin modificaciones o añadidos posteriores a su construcción. El patio ha sido modificado, con suelo de hormigón, y han sido agregados elementos separados, como pueden ser bolardos y barandillas.

4.

Teresianas. El proyecto pedagógico. La educación como transformadora social

El Colegio Las Teresianas fue destacado por ser un proyecto pedagógico condicionado por la educación teresiana, que “va más allá de lo arquitectónico o constructivo”.

Tras la colaboración del sacerdote y pedagogo Pedro Poveda con mujeres en el ámbito educativo, el linarense creó la Institución Teresiana en 1911, fundando su primera academia en Oviedo, desde donde se va extendiendo, primero a Jaén y posteriormente a otras provincias españolas, con el objetivo de alcanzar la promoción humana y social a través de la educación y la cultura principalmente de las mujeres, seres considerados marginados en la época. Por ello, Poveda fija su atención en primer lugar en los más desfavorecidos, la mujer de las zonas rurales.

De ese modo, Pedro Poveda vio en la educación, en la promoción de la persona y en el cultivo de la inteligencia y de las capacidades personales la posibilidad de responder de un modo distinto a la sociedad de su tiempo.

Otra figura clave en el desarrollo de la Institución Teresiana en Málaga es el del cardenal Herrera Oria. Conocido es su pensamiento social y su interés por la formación de los jóvenes de clases más desfavorecidas. Para esa labor educadora promovió la Escuela de Magisterio Rural (1953), que confió a la Institución, y que estuvo primero en Nerja, después en Alora y otros pueblos de la provincia. Gracias a ella muchas jóvenes de las zonas de población dispersa de los campos de Málaga pudieron acceder a estudios superiores y convertirse en maestras para niñas y niños del pueblo.

Carmen Ortega, directora del colegio Academia de Santa Teresa, declara en el diario "la Opinión de Málaga" el 15.03.2015:

"La sociedad española de principios del siglo XX mostraba escasísimo interés por la promoción cultural y social de la mujer. En tal contexto, Poveda puede incluirse con toda justicia entre quienes apostaron claramente por el potencial que representaban las mujeres en la España de entonces. Poveda pensó que era urgente preparar intelectual y culturalmente a tantas mujeres jóvenes que deseaban estudiar y formarse".

Declaraciones de antiguos alumnos en el mismo diario:

"Siempre tuvo esa visión de ayudar a las personas más apartadas de la sociedad. Así, creó una educación pensada en mujeres, hombres y personas excluidas". Teresa.

"La educación era el primer paso para modificar la situación social. Y en la España de principios del siglo XX había mucho trabajo que hacer". Juan Antonio Marín.

"La educación como transformadora social". Lola Jiménez.

Gracias al camino emprendido por Poveda, muchas mujeres vieron sus posibilidades laborales asemejadas a la de los hombres en un contexto que se presentaba como adverso y en la que se les relegaba al cuidado del hogar.

“La escuela, que primeramente se creó como academia de normalistas, fue cambiando hacia una escuela donde se formaban sobre todo mujeres a las que se le incentivaba a que accedieran a la educación superior”. Rosario.

“Salimos y estábamos educadas sabiendo lo que teníamos que hacer y para eso no nos hizo falta convivir con los hombres, todo eso fue porque recibíamos una educación muy avanzada”. Paqui.

Y es que en los recuerdos de cada una de las mujeres que vieron cambiada su vida por la iniciativa de Poveda, la palabra modernidad y adelanto se resalta una y otra vez.

5.

Escuela participativa, democrática, inclusiva e innovadora

La Institución Teresiana centraba su labor en una escuela inclusiva, democrática y participativa en el que lo primordial era respetar la diferencia para integrar desde la diversidad.

“Había un montón de detalles para subrayar un estilo nuevo de educación. La institución quiere integrar, no separar. Aboga por ese humanismo”. Rosario.

“Sobre todo hemos crecido como personas. Las Teresianas se caracterizan porque la persona es única, te hacen valerte por ti misma y darte unos valores que de generación a generación son los mismos y que son solidaridad, tolerancia y respeto. Lo primordial es compartir, es saber estar con los demás, y ya a partir de ahí tu creces como persona” Ana Pineda.

Esto les hizo transformarse en mujeres críticas y necesitadas de realizar su labor pero intentando dar lo mejor de sí para la ciudadanía.

“El ser diferente ha sido la obtención de principios y valores ético, morales y cívicos, el ser crítico, el tener deseo siempre de superarte y tener como lucha que todo en lo que me implique me comprometa y sea la mejor. Además te inculcaban el ser autónomo pero con la responsabilidad que eso lleva inherente”. Paqui Cruzado.

6.

La “Nueva Escuela Teresiana”: presente y futuro

El colegio y la institución, afrontan el futuro con el compromiso de seguir practicando una educación transformadora, en diálogo con los valores emergentes de la sociedad, que favorezca la igualdad de oportunidades.

“Todos hemos de cooperar... cada cual tiene su sitio, su deber, su responsabilidad” (Poveda)

La Escuela Nueva supuso un antes y un después en la práctica docente, rompiendo muchos de los esquemas y planteamiento metodológicos que habían existido hasta el momento.

Es a raíz de entonces cuando se establecen, con carácter antitético, dos modelos de escuela que van a servir de punto de referencia para la calificación de cualquier experiencia o innovación en el campo educativo. Estos dos modelos, que van a conocerse como “Escuela Tradicional” y “Escuela Nueva” suponen la cara y cruz de una moneda y representan posturas en constante dialéctica.

A las “Escuelas Tradicionales” se les reprochaba ser memorísticas, verbales, repetitivas, cuidadosas sólo de la mera disciplina extrínseca; más preocupada de imponer los conocimientos incluidos en los programas oficiales, que de contemplar las exigencias educativas del alumno, en cuanto reclama su naturaleza. En contraposición, la ambición fundamental de la “Escuela Nueva” fue la “educación integral”: pretendió “hacerlo todo”, asumir todas las instancias y factores educativos.

Entre la realidad libresca de muchas escuelas, que aún hoy día sigue existiendo, y la ambición desmedida de una educación total, asumida en exclusiva por la escuela, no quedó apenas lugar para un equilibrio razonable y asequible.

“El Movimiento de la escuela activa presentó un servicio inapreciable a la educación escolar intentando hacer de los centros docentes instituciones mucho más ricas en actividades, más motivantes para los escolares y más eficaces en el aprendizaje. Pero pronto la escuela activa fue objeto de una visión parcial, negativa en última instancia cuando, por evitar la influencia excesiva de la pura receptividad de lo que se enseña, cayó en el extremo opuesto de rechazarla totalmente, desterrando de la educación la actividad interior del hombre, la atención a los conceptos generales, la reflexión, intentando apoyar toda la educación en la actividad externa, material y sensible, reduciendo al mismo tiempo el concepto de educación a un medio de llegar a ser capaz de satisfacer las necesidades materiales; en otras palabras, haciendo de la utilidad el criterio máximo de la educación” (García Hoz, 1980).

Bibliografía

- Academia Santa Teresa, *Revista Baumeister*, 5-7, 1967.
- BLAT PIZARRO, J., *Fernando Moreno Barberá. Modernidad y arquitectura*. Ed: Fundación Caja de Arquitectos. 2006.
- BLAT PIZARRO, J. “Fernando Moreno Barberá: ideas y proyectos”, en FERNANDO MORENO BARBERÁ: ARQUITECTO. Editorial: ÍCARO-CTAV. 2006. Catálogo de la exposición del mismo nombre, p. 20.
- CANDAU, M. E., DÍAZ PARDO, J. I. & RODRÍGUEZ MARÍN, F. J., *Málaga: Guía de Arquitectura*, Sevilla, Consejería de Obras Públicas y Transportes y Colegio de Arquitectos de Málaga, 2005.
- Colegio de Niñas de Málaga, *Revista Arquitectura*, 77, Órgano del Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid, 1965.
- DEL POZO ANDRÉS, M. Del M. & BRASTER, S., “El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo” en *Revista brasileira de história da educação*, Campinas, 2012, v. 12, n. 3 (30), p. 15-44.
- DEL POZO ANDRÉS, M. del M., “La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito” en *Historia de la Educación*, 2004, 22-23, p. 317-346.
- HIDALGO, A. M., “La educación rural en España en la década de 1950: la UNESCO y los principios educativos del régimen franquista” en *Educação em Revista*, 2015, Vol. 31, nº 3.
- LEDESMA, M. Y MARRERO (2001). “Construyendo la democracia: el papel de las alternativas pedagógicas”, en VV.AA., *Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado Español*, 2001, 6, 182-193. <http://ayp.unia.es> [consultado 20/3/2106]
- MARÍN IBÁÑEZ, R., “Los ideales de la escuela nueva” en *Revista de educación*, 1976, 242, p. 23-42.
- PERICACHO GÓMEZ, F. J., “Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas” en *Revista Complutense de Educación*, 2014, Vol. 25, nº 1, p. 47-67.
- VV.AA., *Escola Nova Catalana, 1900-1939*, 1993.

Noticias de prensa

- Diario Sur*, artículo: “Teresianas. La educación como fuerza renovadora”, 07.06.2015.
- La Opinión de Málaga*, artículo: “Cien años de Teresianas en Málaga”, 15.03.2015.
- Málaga Hoy*, artículo: “En las casas de la Sabiduría”, 24.10.2013.

ESPACIOS E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO: LA CASA DEL ESTUDIANTE INDÍGENA Y EL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO (1926-1940)

Karina VÁZQUEZ BERNAL
Facultad de Historia UMSNH
México

Introducción

A partir de 1920 los gobiernos posrevolucionarios se propusieron erigir un nuevo proyecto nacional que subsanara las divisiones heredadas de la Revolución Mexicana. El objetivo era construir una nación social y culturalmente homogénea que permitiera cohesionar a todos los habitantes del país para incluirlos en el desarrollo nacional. Ante los ojos del Estado mexicano, los grupos indígenas eran uno de los obstáculos más serios para la nueva construcción nacional, pues se encontraban completamente escindidos de la vida y la cultura del resto de la población: hablaban lenguas distintas al idioma nacional, habitaban en lugares recónditos e inhóspitos del territorio mexicano, practicaban una economía de subsistencia con tecnologías simples y empíricas, entendían el mundo a partir de concepciones mágico-religiosas incompatibles con los postulados de la modernidad y practicaban formas de organización social y política que contravenían el principio de autoridad del Estado mexicano (López, 1958, 1).

Ante esta situación, se consideró urgente diseñar los mecanismos que permitieran transformar a los grupos indígenas y sumarlos a la unidad, desarrollo y modernización de la nación. Los gobiernos posrevolucionarios consideraron que un nuevo sistema educativo, planeado desde el Estado, sería la panacea que resolvería este problema. La puesta en marcha de esta empresa se inauguró en 1921 con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), dependencia que articuló varios proyectos para fomentar entre los grupos indígenas las formas de “vida civilizada moderna” que anhelaba la nación. Las primeras propuestas educativas no obtuvieron los resultados esperados pero apuntaron elementos que el proyecto de educación indígena estaba pasando por alto: no sólo era necesario atender la capacitación material, técnica y formativa de los maestros, también era indispensable cuidar elementos del medio donde las propuestas de educación indígena pretendían operar pues el monolingüismo, la dispersión de los grupos poblacionales y la dinámica propia de la vida cotidiana de estos grupos étnicos, contribuyeron al fracaso de los primeros intentos de la educación indigenista (Agui-

re y Pozas, 1973, 202-203). A partir de estos primeros descalabros, la SEP diseñó otras propuestas educativas, entre las cuales sobresalieron los llamados internados indígenas.

El objetivo de esta comunicación es observar la relación entre los espacios físicos (la escuela y el poblado) y el proyecto educativo de dos instituciones emblemáticas de esta iniciativa: la Casa del Estudiante Indígena fundada en la Ciudad de México (1926-1928) y el Internado Indígena instalado en el pueblo de Paracho, Michoacán (1935-1940). A partir de fuentes documentales, en las siguientes páginas mostraré que el espacio no fue un simple telón de fondo de estos proyectos educativos si no que, estableciendo una analogía con la jerga latouriana, se retomó como un *actante* fundamental en el proceso educativo de la población indígena mexicana, pues las características específicas de los espacios físicos imprimieron un sello particular en el devenir de estas dos instituciones educativas, de modo que tanto entidades humanas como no humanas tuvieron participación como agentes del cambio social en estas experiencias educativas (Latour, 1992). Así, la institución fundada en la capital del país permitió la formación de indígenas perfectamente adaptados a la vida urbana pero con dificultades para reinsertarse en sus lugares de origen, mientras que el Internado establecido en una zona rural condujo a una compleja y ambivalente transformación que alcanzó a la comunidad en su conjunto.

1.

Incorporación de los indios en un espacio urbano: La Casa del Estudiante Indígena (1926-1928)

Los proyectos de educación indígena puestos en marcha durante la década de 1920 siguieron la *política de incorporación*. La tesis central de esta postura surgió en la filosofía de comteana con el objetivo de integrar a las masas trabajadoras que no formaban parte de la sociedad civilizada. De acuerdo con el positivismo, el remedio para la incorporación del proletariado a la civilización era el mejoramiento de sus condiciones de vida y de sus entornos materiales mediante dos vías: impulsando su desarrollo económico y estableciendo un sistema de educación formal e institucionalizado. Los políticos mexicanos observaron una enorme semejanza entre la situación francesa del siglo XIX que describía Comte y la realidad mexicana, y no dudaron en retomarla tanto en sus aspectos teóricos como prácticos (Aguirre, 1992, 75-76). Así, Plutarco Elías Calles señaló que “los pilares fundamentales para el mejoramiento de las grandes colectividades de mi país, y especialmente de las masas campesinas, obreras e indígenas, son su liberación económica y su desarrollo educacional, hasta lograr su incorporación plena a la vida civilizada” (SEP, 1927a, 9). La política educativa de la incorporación se asumió como una empresa de asimilación del sector indígena a la sociedad mestiza occi-

dentalizada, erradicando los “primitivos” elementos de su cultura e incorporando los rasgos “positivos” de la cultura occidental para dotar al país de una imagen más moderna. Asimismo, la situación social y las características culturales de los indígenas fueron designados como *el problema indígena*, y su estado se asumió como un *problema de integración nacional* debido a que las características físicas y morales del sector indígena, amén de sus formas comunitarias de organización, contradecían el ideal de homogeneidad de la cultura nacional (López, 1958, 1). De ahí la importancia de buscar las vías para eliminarlo.

Como hemos señalado, la acción educativa desempeñó una función muy importante para lograr el cometido de la tesis incorporativa, de manera que a partir de los años veinte se echó a andar el sistema educativo de la escuela rural, que tenía la encomienda de llevar hasta los lugares más remotos del territorio nacional los principios posrevolucionarios mediante la impartición de una educación formal y técnica, así como fomentando la transformación material de las comunidades donde fue implementado. Este sistema obtuvo algunos resultados satisfactorios en las comunidades de filiación mestiza, pero no ocurrió lo mismo en aquéllas donde la población indígena predominaba, pues los grupos indígenas aún mantenían sus “retrógradas” formas de vida y de cultura (Aguirre y Pozas, 1973, 202-203). El camino seguido había sido el equivocado. Ante estas circunstancias, la capacidad de los indígenas para insertarse en la civilización fue puesta en duda y los partidarios del determinismo biológico encontraron argumentos para sostener que la transformación de los indígenas mediante la educación era inalcanzable (Lewontin; Rose y Kamin, 1991).

No obstante, en el seno del pensamiento indigenista se ideó un nuevo proyecto educativo que pretendía enderezar el rumbo de la política de incorporación trasladando a jóvenes indígenas a un espacio urbano: *La Casa del Estudiante Indígena* (CEI). El plantel se estableció en la ciudad de México en 1926 y reunió a doscientos jóvenes de distintos grupos indígenas para ser educados bajo los cánones de la nueva “civilización mexicana”. El objetivo de la institución quedó estipulado en las bases de su fundación: “tiene por objeto anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencia y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente a la comunidad social mexicana” (SEP, 1927b, 35). Según las palabras de Enrique Corona, director de la Casa, la educación que recibirían los internos de la institución les permitiría alcanzar “la cultura indispensable para hacerlos de razón o cuando menos iniciarlos en los secretos de la vida inteligente [...]. La educación social y moral que les proporcione la conciencia de su propio valer, los principios básicos de justicia social que hagan eliminar su condición de parias, que los conviertan en hombres libres y ciudadanos cumplidos e idóneos, para ejercitar una acción cívica que los engrandezca [...]. La educación práctica que les dé hábitos para aunar sus esfuerzos entre sí y con los individuos de otras razas, y que los entrene para el trabajo colectivo [...]. El mejoramiento de su situación económica, enseñándoles la aplicación de procedimientos especiales para el máximum (sic) de rendimiento agrícola, y el perfeccionamiento de sus industrias y demás medios de vida” (Fell, 1989, 238).

Igualmente, la CEI se concibió como un “experimento psicológico colectivo con indios”, que buscaba demostrar que la lamentable situación en la que se encontraba el sector indígena no era producto de la herencia sino del medio en el que se había desenvuelto. De esta manera, el plantel también sirvió para realizar un *experimento psicológico colectivo con indios* en un ambiente material distinto al suyo: los jóvenes que ingresaron se sometieron a escrupulosos exámenes, tanto de sus capacidades físicas como mentales, para determinar científicamente sus aptitudes y observar en qué medida podían perfeccionarse en un espacio educativo *ad hoc*. Así, el establecimiento buscó demostrar que “el indio está capacitado, como cualquier otro individuo de raza diferente, para adquirir la cultura y la civilización de criollos y mestizos” (SEP, 1932, 26).

Para lograr sus cometidos, el edificio que albergó a la CEI procuró “las mejores condiciones materiales compatibles con la Hacienda Pública... y remarcan gran contraste con el jacal indígena sacrificando la elegancia por la sobriedad y el buen gusto; aire, luz, espacio, comida sana, variada y abundante, habitación alegre y confortable, dormitorios espaciosos y ventilados, dilatadas galerías, patios de gran extensión, alberca amplia y limpiísima, baño atrayente, comedores decorosos, enfermería y servicio sanitario de primera, mobiliario y utilería cómodo y bien presentado aunque no elegante, campo para deportes, biblioteca, teatro, cine, piano, cuadros, relojes, butacas” (SEP, 1927b, 38-39). De manera que el espacio material de la institución mostraba condiciones opuestas o diferencias marcadas con las comunidades de origen de sus internos. Siguiendo esta misma línea, el establecimiento funcionó como residencia y cuidó que los jóvenes indígenas convivieran constantemente con la población citadina para involucrarlos más eficientemente con el medio urbano y mestizo, por esta razón, los internos de la Casa asistieron diariamente a distintas escuelas donde recibían su instrucción primaria en compañía de niños mestizos capitalinos. Asimismo, se les brindaba enseñanza técnica para proveerlos de los conocimientos necesarios para lograr su desarrollo económico y diversificar sus formas tradicionales de producción por lo que se incorporaron a talleres de tipografía, jabonería, carpintería, curtiduría, conservación de frutas y legumbres, industria de la leche, herrería, ajuste, tenería, mecánica, electricidad y automovilismo instalados en las modernas Escuela Práctica de Industrias de la Facultad de Ciencias Químicas, la Escuela Técnica de Constructores, el Instituto Técnico Industrial y los Talleres del Departamento de Industrias; mientras que dentro de la Casa tomaban cursos de avicultura, sericultura, reafirmaban los aprendizajes académicos y recibían educación artística, física, social y cívica (SEP, 1927b, 51).

Igualmente, siguiendo los principios de la política de incorporación, el plantel intentó preparar a los indios para la vida de la ciudad: se les acostumbró a calzar y vestir a la usanza occidental; se les obligó a adoptar nuevos hábitos de higiene y a usar el pelo corto –práctica que para algunos grupos indígenas era una humillación–; se les cambió su dieta alimenticia –enseñándoles a comer “algo más que maíz”–; y se les inculcaron modales y etiqueta urbanos; además, los internos de la Casa periódicamente asistían a exposiciones en museos y hacían recorridos en diversas fábricas, acudían a “grandiosos espectáculos típicos de la modernidad” y se les preparaba en deportes para competir con atletas citadinos.

Al concluir su proceso educativo, los egresados de la Casa debían regresar a sus lugares de origen para difundir los conocimientos que habían adquirido y los hábitos de vida inculcados en la capital. Por esta razón, los directivos del plantel cuidaron que los internos no olvidaran su lengua materna para que pudieran desempeñarse como “emisores” de la civilización en sus distintas comunidades indígenas. Al respecto, Enrique Corona mencionó: “estoy procurando que cuando los grupos similares, hablen entre sí, lo hagan en su idioma natal, para que no lo olviden, porque ellos serán nuestros apóstoles, el ‘gancho’ para atraer a los otros” (SEP, 1927b, 63).

Al realizarse la primera evaluación de los resultados obtenidos por la CEI se observó que los internos habían alcanzado su incorporación, hasta el punto de que “en sus maneras y actividades se confunden con los niños de la ciudad [mestizos y blancos], diferenciándose en muchos casos sólo por sus caracteres étnicos” (SEP, 1927c, 107). En este sentido, Puig Casauranc también observó los adelantos pues “ya tenían en su cara y en su cuerpo la vivacidad, la atención, el interés de cualquier niño europeo” (247). Sin embargo, el plantel no pudo lograr todos sus objetivos. Cuando la primera generación terminó su instrucción, la mayoría de los internos se negaron a regresar a sus casas mostrando muy poco interés por llevar a sus comunidades todo lo que habían aprendido en la capital. Al respecto, el profesor Rafael Ramírez observó que “el tipo de incorporación conseguido por la Casa del Estudiante, iba más allá de lo deseable, pues en numerosos casos los muchachos que terminaban sus estudios en el plantel, no regresaban ya a las regiones de donde eran originarios, pues sentían repugnancia por la vida rural, y repulsión a vivir con sus hermanos [desde su punto de vista] era lógico que quienquiera que hubiera aprendido a ser un buen ebanista, mecánico, tornero, perforador de pozos petroleros, electricista o chofer, forzosamente tendría que negarse a regresar a sus montañas” (SEP, 1932, 27 y 41).

El éxito de la incorporación resultaba ambivalente pues en su afán “civilizador”, la institución educativa habían logrado “desindianizarlos”, pero esta desindianización también provocó que los egresados temieran el rechazo de sus familias. El trato otorgado por sus maestros y compañeros los había convencido de su “inferioridad”, veían a los suyos con menosprecio y deseaban escapar de un mundo que ahora les parecía salvaje y nocivo (Loyo, 1996, 113). Por esta razón, la Casa fracasó en uno de sus objetivos principales: los jóvenes se negaban a desempeñarse como “emisores” de la civilización, a fomentarla en el resto de la población indígena. Así, el “experimento de la Casa del Estudiante Indígena” –como se le denominó– mostró que llevar a cabo el proceso de incorporación en un espacio físico completamente distinto al indígena, sólo ganaba individuos para la “civilización” y no podía actuar sobre conjuntos étnicos o sociales. Frente a estas condiciones, el sustento de la Casa resultaba demasiado oneroso y muy poco provechoso. Para solucionar este problema, en 1928, la CEI se convirtió en Escuela Normal Rural. De esta manera, los egresados no podrían negarse a regresar a sus pueblos. Sin embargo, la preparación que recibieron en el magisterio también demostró una falta de compatibilidad entre las técnicas y conocimientos que aprendían en la ciudad y su aplicación en las comunidades indígenas. Por esta razón, el plantel se clausuró definitivamente en el año de 1932 y en su lugar se establecieron varios Internados Indígenas en

diferentes regiones del país (Loyo, 1996, 114-130). Paralelamente, en el seno del pensamiento indigenista la política de incorporación empezó a verse como inadecuada para lograr la construcción nacional. Los críticos del “experimento de la Casa del Estudiante Indígena” señalaron que las medidas diseñadas para incorporar a los indios, no tomaban en cuenta las circunstancias particulares de las comunidades indígenas, los desvinculaban de su medio, sólo ganaban individuos para la “civilización” y no podían actuar sobre conjuntos étnicos o sociales. De este modo, empezó a diseñarse la política de integración como una vía más eficaz para la transformación del sector indígena.

2.

Integración de los indios en sus comunidades: El Internado Indígena de Paracho (1935- 1940)

Moisés Sáenz es considerado como el precursor de una nueva perspectiva indigenista, la llamada *política de integración*. No obstante que también fue un ferviente paladín de la tesis de incorporación que enarboló en varios proyectos de educación dirigidos a poblaciones rurales (de filiación mestiza e indígena), al iniciar la década de los treinta sus consideraciones respecto a la educación y política dirigidas a la población indígena cambiaron rotundamente. A partir de estos años, Sáenz comenzó a analizar detenidamente el carácter adquirido por la política de incorporación y de sus observaciones surgió una crítica demoledora en contra de la manera en que estaba siendo desarrollada. Al respecto señaló: “soy partidario ferviente de la ‘incorporación’ del indio a la familia mexicana, si esto quiere decir, en lo biológico, el proceso natural del mestizaje; en lo político, dar al indio cabida libre, con un criterio igualitario y democrático, al campo de la ciudadanía, y en lo cultural, una amalgama consciente y respetuosa, a la vez que selectiva e inteligente de los rasgos y valores autóctonos con los elementos típicos y normativos del diseño cultural mexicano” (Sáenz, 1970, 120).

Como podemos ver, las observaciones realizadas por Sáenz no se alejaron de los principios fundamentales de la incorporación, pues continúa defendiendo la importancia de fundar una nación mexicana homogénea basada en la identidad mestiza del pueblo mexicano. Sin embargo, en sus afirmaciones subrayó diversas prácticas que, desde su punto de vista, tergiversaban la lógica original de la tesis de incorporación. En este sentido Sáenz observó que la identidad mestiza se había interpretado equivocadamente, pues la política de incorporación daba preferencia al mantenimiento de los rasgos culturales occidentales, dejando en un evidente olvido los “rasgos positivos” de la cultura indígena olvidando el proyecto sincrético que la había concebido (1970, 128). Sáenz tenía razón, baste recordar la frase donde los dirigentes de la CEI se enorgullecían de que sus internos tuvieran “la vivacidad, la atención, el interés de cualquier niño europeo”, porque habían aprendido a vivir

usando las maneras y modales de la civilización occidental. El saldo de esta experiencia fue negativo, los jóvenes de la Casa se resistieron a regresar a su lugar de origen porque estaban completamente “desindianizados” y sentían repulsión por las formas de vida indígenas. Para Sáenz, lo ocurrido en la CEI —que en su momento defendió con ahínco— reflejaba que el postulado de la incorporación se proponía hacer del indio un hombre blanco. Noción que no sólo era irrealizable sino, además, moralmente infame (1970, 25).

Otro de los errores que Sáenz observó en la práctica de la incorporación se relacionó con el carácter de los programas educativos. La mayoría de las Escuelas Rurales desarrollaban esquemas de materias y cursos preconcebidos, diseñados por individuos ajenos a la dinámica de las poblaciones indígenas y, que por lo tanto, no las consideraban ni las entendían. Y ni qué decir de la CEI que obligó a los internos a asistir a escuelas de la Ciudad de México, planeadas para niños que tenían una formación completamente distinta a la suya y que utilizaban una lengua que no comprendían. Finalmente, Sáenz concluyó que lo importante no era “incorporar al indio” sino llevar a cabo una empresa más ambiciosa y fundamental: “integrar a México”. Como podemos observar, las diferencias de Sáenz con la práctica de incorporación llegaron a un punto irreconciliable. A partir de ese momento se convirtió en el fundador y precursor de la *política de integración* la cual buscaba que “en tal proceso entraran todos los elementos de la nacionalidad, los factores humanos, las fuerzas vitales, las circunstancias del ambiente, las exigencias económicas [...]. Integrar, sabiendo que no se incauta el mexicano al indio y que al reivindicar lo autóctono tampoco ha de desplazarse el producto del proceso histórico que nos ha dominado. Integrar, estableciendo la base física, la comunicación material, combatiendo el aislamiento y el localismo y el regionalismo hasta donde éste choque con la coherencia colectiva y con el ideal común. Integrar en lo cultural [...] recombinando nuestros valores vernáculos, solidarizándonos con las obligaciones de la tradición y con el compromiso de las importaciones externas [...]. Integración política para que la justicia social sea un hecho y cobije con su privilegio a todos los mexicanos...” (Sáenz, 1970, 129).

Así, desde la perspectiva de Sáenz, la conformación de la nación mexicana debía fundarse en prácticas sincréticas que, en lugar eliminar *todas* las características culturales de la población indígena, retomaran los elementos “positivos” de la misma para fusionarlos con las virtudes de la cultura occidental —y no sólo imitar las formas de vida de las naciones europeas. En palabras de Gonzalo Aguirre Beltrán la práctica integracionista buscaba “un movimiento de ida y vuelta: hacer al indio más mexicano, pero también más indio al mexicano” (1970, XXVII). No obstante, desde nuestro punto de vista, la política de integración propuesta por Sáenz no representó una ruptura en los fundamentos ideológicos de la incorporación sino en las formas prácticas de la misma. Esta aseveración se hace más evidente al estudiar el funcionamiento de los Internados Indígenas que sucedieron a la CEI, los cuales se organizaron bajo el cobijo de esta nueva perspectiva educativa indigenista a partir de la década de 1930.

La CEI confirmó que la influencia del medio físico y sociocultural en el que se llevaba a cabo el proceso de incorporación era determinante. Un plantel educativo es-

tablecido en el seno de la ciudad de México, había creado indígenas perfectamente adaptados a la vida urbana. Sin embargo, la intención de los gobiernos posrevolucionarios no era que los indígenas pudieran desenvolverse en las poblaciones urbanas, sino que la influencia de la civilización se llevara a las zonas rurales. Así, la fórmula de incorporación debía invertirse. En lugar de llevar a los indígenas a la “civilización”, la “civilización” debía llegar a las poblaciones indígenas para, de este modo, transformar a comunidades enteras y no sólo a individuos. Con esta finalidad se proyectó la creación de planteles educativos que, tomando como referente el sistema de la CEI, fueran fundados en el seno de las comunidades indígenas para no desvincular a los “indios incorporados” de sus lugares de origen. Veamos el caso del Internado Indígena de Paracho.

2.1 El Internado Indígena de Paracho, una institución educativa en un espacio rural

Siguiendo la política federal que se había propuesto *integrar* a los distintos grupos indígenas a la nación mexicana, al iniciarse la década de los treinta se proyectó la creación de un Internado Indígena en Michoacán. El primer punto a resolver fue la ubicación más adecuada para el establecimiento pues Lázaro Cárdenas del Río (gobernador del estado) había mencionado que podía ser en San Juan Parangaricutiro o en Paracho (Cárdenas, 1978, 88). Tras evaluar las características geográficas y sociales de ambas poblaciones, en 1931 el gobierno michoacano eligió a Paracho como la sede más idónea para instalarlo. Desde su perspectiva, esta población cumplía más cabalmente con los requisitos observados por las autoridades educativas para el establecimiento de Internados: a) se trata de la cabecera de uno de los municipios indígenas más densamente poblados, con un “retraso cultural muy evidente” y donde el monolingüismo dominaba; b) el “medio biológico” de la región era miserable; y c) contaba con “ciertos agentes civilizadores, como carreteras y otras vías de comunicación” que facilitaban el acceso al poblado (Basauri, 1940, 117). Otros factores que resultaron decisivos para el establecimiento del Internado en Paracho, fueron que esta población se encuentra en pleno centro de la Meseta Tarasca y que era en el núcleo de un mercado regional que aglutinaba a numerosos comerciantes de distintos puntos del estado que lo frecuentaban para intercambiar productos de diversa índole. Este último punto llamó especialmente la atención de las autoridades, pues consideraron que el contacto y la convivencia de habitantes de diferentes pueblos –con rasgos culturales indígenas, mestizos y “mestindios”– favorecían el proceso de aculturación y facilitaban la introducción de cambios culturales en un radio más amplio, rebasando los límites del municipio parachense.

A diferencia de otras regiones donde la creación de internados indígenas enfrentó la oposición de los pobladores, la noticia de que se fundaría un Internado en Paracho fue recibida con beneplácito por los habitantes del municipio, pese a ello, su apertura se retrasó hasta que en 1935 J. Jesús Ríos, Presidente Municipal y Bruno Caro, Presidente del Comité Administrativo de Paracho se comprometieron a cola-

borar con la construcción del edificio para el plantel si el gobierno federal apoyaba con alguna cantidad para tal efecto. El edificio estuvo terminado en 1937 con las siguientes características: “ocupa más de tres cuartos de manzana, siendo una parte de dos pisos y la otra de un solo piso. Cuenta con canchas reglamentarias para las prácticas de básquetbol y volibol (sic) y un sencillo parque recreativo, así como todas las dependencias necesarias correspondientes a una institución de tal naturaleza [terrenos para cultivos, salones de clases para la enseñanza primaria, locales para talleres, así como espacios para que los estudiantes y profesores vivieran en el plantel], faltando solamente el agua que es insuficiente en el poblado” (Vázquez, 2008, 79).

Pese al retraso en la entrega del edificio, las actividades educativas del Internado se iniciaron en febrero de 1935, alojado temporalmente en un espacio de la escuela primaria de la entidad. De este modo, el Internado Indígena de Paracho Michoacán –que funciona hasta el día de hoy– se fundó en 1935 para albergar y ofrecer educación básica e instrucción técnica a jóvenes indígenas. La institución se incorporó a los Centros de Educación Indígena que la SEP estableció con el objetivo de implementar un proceso educativo que formara y socializara a los indígenas, de manera que pudieran capacitarse para desempeñar un papel más activo dentro del programa de modernización diseñado por el gobierno mexicano. Como he comentado, el Internado abrazó los principios de la *política de integración* que decía oponerse a la de *incorporación* para buscar la formación de una cultura “mestiza” que mantuviese las características valiosas del mundo indígena, en otras palabras, se proponía integrar al indígena, amalgamar su cultura con los valores de la civilización occidental para lograr una síntesis mestiza (Loyo, 1999, 147). No obstante, como hemos apuntado, en el fondo la política de integración nunca abandonó la intención de eliminar las características de la cultura indígena, estigmatizada como primitiva y como un obstáculo para la integración nacional, razones por las cuales los proyectos educativos que emanaron de ella sometieron a sus estudiantes a procesos de asimilación que pretendían adaptar el sector indígena a la población mestiza occidentalizada pero ahora en sus propios lugares de origen.

El objetivo era implementar una educación que transformara las condiciones socioeconómicas y culturales de los purhépecha “para merecer el dictado de nación civilizada, a que aspiramos, y para aprovechar la fuerza potente de esos millares de gentes” (SEP, 1931, 11). Para cumplir este propósito, el Internado expresó que su prioridad no era brindar conocimientos académicos sino proporcionar a sus estudiantes nuevos conocimientos agrícolas y elementos para perfeccionar las industrias y artes manuales locales. Asimismo se propuso “promover, estimular y dirigir su progreso e integrarlos espiritualmente a la etapa cultural en que se encuentran los habitantes del resto del país y hacer de México una nación socialmente unificada, castellanizarlos y lograr de este modo dar a todo México un solo idioma” (SEP, 1933, 21). Así, tal como en la CEI, el proyecto educativo del Internado buscó modificar la dieta alimenticia de sus estudiantes, introducir las nociones de higiene y salubridad occidentales, poniendo énfasis en la necesidad de transformar la arquitectura, la distribución de los espacios de las casas y la indumentaria indígena considerados como antihigiénicos (Barragán y González, 1940, 165-169; Parra, 1940, 191). Pese

a la problemática apuntada, los investigadores y autoridades educativas confiaban en que el Internado lograría aculturar adecuadamente a sus estudiantes y que el éxito en materia económica sería plausible, pues los purhépecha contaban con importantes destrezas y habilidades artesanales que sólo debían ser modernizadas. Sobre este último punto debemos destacar que la educación técnica que se brindó en el Internado estuvo dirigida al desarrollo de las actividades económicas y manufactureras propias de la región.

Con estas amplias y ambiciosas metas en mente, el Internado Indígena de Paracho inició sus labores como un plantel educativo que albergó y brindó educación formal y técnica a indígenas de ambos sexos que tuviesen entre 12 y 20 años de edad, quienes tras su estancia en la institución se convertirían en “emisores” que llevarían la “civilización” a sus poblaciones de origen. El plan de trabajo que desarrolló hasta 1941 contemplaba una duración de dos años con métodos de trabajo que promoviesen una educación colectiva, basada en la experiencia y la práctica. La enseñanza estuvo a cargo de habitantes de la región de filiación mestiza o purhépecha, que hubiesen cursado satisfactoriamente algún programa educativo oficial y que se destacaran como conocedores de la formación académica, como versados artesanos, agricultores o criadores de animales. El programa de estudios contemplaba la enseñanza del castellano; formación de costumbres y hábitos de vida modernos; perfeccionamiento de los métodos agrícolas, crianza y explotación de animales domésticos; industrialización de los oficios rurales; capacitación para las transacciones comerciales; enseñanza y fomento de juegos, deportes y recreaciones; e impartición de conocimientos académicos. Todos estos contenidos buscaban convencer, “de buena manera y de forma paulatina”, a los alumnos de los beneficios de cambiar sus hábitos de vida, organización política y social, así como de las ventajas económicas individuales y nacionales que traería la modernización de sus actividades productivas (Vázquez, 2008). Como vemos, la propuesta pedagógica y educativa del Internado Indígena de Paracho resultaba una novedosa apuesta a la transformación de las poblaciones indígenas mediante la educación, introduciendo un moderno edificio educativo en una comunidad rural para cubrir un campo de acción más amplio. Un reto que hacia la década de los años cuarenta arrojó resultados interesantes. Veamos a qué me refiero.

Hacia 1940 un grupo de investigadores del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México realizaron un estudio sobre las características de la población purhépecha del estado de Michoacán y, como parte del mismo, se observaron los adelantos de 45 estudiantes del Internado Indígena de Paracho para contrastar “las diferencias que hay entre los indios rústicos no sujetos aún a la influencia de la educación y los que empiezan a ser personas cultivadas” (Mendieta y Núñez, 1940; y Gómez Robleda, 1943, XLV). El análisis realizado por José Gómez Robleda condujo a concluir que la población purhépecha mostraba numerosas deficiencias biológicas que, a su vez, tenían efectos devastadores en sus rasgos sociales, los cuales quedaron englobados en la inferioridad (Gómez Robleda, 1943, 363-364 y 371-375).

Pese a estos desalentadores hallazgos, la evaluación de los estudiantes del Internado Indígena de Paracho mostró que la deficiencia biológica y la inferioridad social

que caracterizaba a la mayor parte de las poblaciones estudiadas era reversible, pues los resultados que los jóvenes estudiantes obtuvieron quedaron englobados en la normalidad. Así sobre la evaluación de la actitud de los alumnos del Internado, Gómez Robleda y Alfonso Quiroz Cuarón destacaron que “la contraprueba de todo lo que llevamos dicho se encuentra manifiesta y viva en los estudiantes. En el Internado para Indígenas se come bien, los alumnos no son bestias de carga. Los indígenas se educan y se divierten y encuentran ahí abiertas las puertas de un mundo nuevo [por ello] las actitudes de los estudiantes son las universalmente consideradas como normales” (Gómez Robleda, 1943, 215-216). Las observaciones a favor del proyecto educativo del Internado continuaron, en la valoración del porte de los purhépecha que no formaban parte del programa los científicos señalaron que era “tan descuidado, tan sucio y tan vulgar; como el que universalmente caracteriza a las clases explotadas de cualquier parte del mundo”, en cambio, en el Internado “no hay estudiantes que vistan los clásicos calzones. Ahí, el porte de los estudiantes es arreglado y limpio. Han desaparecido los huaraches y los sombreros de petate y los estudiantes adultos visten con la corrección y limpieza que pueda exigirse a una honorable persona que viva una vida de trabajo y de orden. En consecuencia, nuevamente los estudiantes sirven de contraprueba para demostrar que cuando no hay miseria ni explotación, los indios son tan civilizados como los blancos” (Gómez Robleda, 1943, 220).

Si las pruebas a favor de los beneficios que el Internado Indígena de Paracho estaba logrando eran claras en las manifestaciones externas de la personalidad de sus estudiantes, en las habilidades mentales y los rasgos psicológicos de los mismos fueron señaladas como aún más consistentes. Al respecto Gómez Robleda y Quiroz Cuarón calcularon los índices de atención y el cociente de inteligencia mediante las pruebas de Bourdon y de Kohs. Los resultados demostraron que en la población estudiada no existía oligofrenia (retraso mental o debilidad mental) y, al comparar los resultados de los purhépecha de Janitzio, los de Paracho y los de los estudiantes del Internado, se observó que la acción educativa de esta institución se estaba extendiendo al grueso de la población parachense. Esta afirmación descansó en el hecho de que los pescadores de Janitzio fueron quienes tuvieron los puntajes más bajos, seguidos por los campesinos tarascos, mientras que los estudiantes del Internado lograron cifras elevadas. Además de corroborar el éxito del Internado, desde el punto de vista de Gómez y Quiroz esta situación podía explicarse porque los pescadores vivían “encerrados en Janitzio”, más alejados del contacto con los habitantes de las ciudades, mientras que los campesinos, gracias a la carretera y a la influencia del Internado, tenían más relaciones sociales y su vida era “más despierta”. Nuevamente, consideraron que se trataba de “una prueba irrefutable de la gran eficiencia de los Internados Indígenas, una prueba más acerca de que no hay en los indios inferioridad racial alguna y una prueba, también, de que cuando desaparece la vida miserable se acaban las insuficiencias orgánicas de nuestros indios” (Gómez Robleda, 1943, 230).

Al evaluar las capacidades de análisis y síntesis de los purhépecha, el cociente de inteligencia de los alumnos del Internado prácticamente duplicó al de los pescadores de Janitzio y los campesinos tarascos. Naturalmente, esta situación volvió

a utilizarse como una prueba irrefutable de lo beneficioso que resultaba para los indígenas formar parte de este espacio educativo y cambiar sus condiciones de vida evidenciando que “cuando desaparece la miseria y la explotación, las funciones intelectuales de los indios se benefician en una proporción muy cercana al cien por ciento” (Gómez Robleda, 1943, 243). Asimismo, se compararon las puntuaciones de los internos con los de los habitantes de la ciudad, y de ello se aseveró que “es más largo el término de maduración intelectual en los indios que en los habitantes de las ciudades [...] es posible que el *medio social de las ciudades acelere este periodo evolutivo*” (Gómez Robleda, 1949, 323). La caracterización del tipo psicológico, realizada mediante el diagnóstico de Rorschach se plagó de valoraciones semejantes.

Tras esclarecer las características de la problemática que revestía a la población indígena estudiada y concluir que su situación era reversible, Gómez Robleda constató que este espacio educativo erradicaba las deficiencias biológicas y la inferioridad social de sus internos pues mejoraba su ración alimenticia; promovía una completa transformación social en su vida, proceso que era radical, inmediato y violento; eliminaba el uso de las “lenguas primitivas” y las sustituía por el castellano; promovía la industrialización en contra de las industrias “primitivas y antieconómicas de los indios”; convertía a los indios que hablaban y escribían correctamente el español en los conductores de sus comunidades; y ofrecía la misma educación que recibía el resto de los escolares mexicanos. En otras palabras, la satisfactoria evaluación reportada por los estudiantes del Internado de Paracho demostraba que “necesario sacudir materialmente a los indios, desplazarlos de sus pueblos insalubres, sacarlos de su vida bárbaramente primitiva y monótona para romper definitivamente el estado de segregación social en que viven” (Gómez Robleda, 1943, 394-399).

3.

A manera de conclusión: El espacio y los proyectos de educación indígena

Hemos observado que la transformación asignada como objetivo fundamental a la CEI y al Internado Indígena de Paracho estuvo dirigida a eliminar los rasgos de la cultura indígena y en esta labor, el espacio físico donde fueron instaladas estas dos instituciones tuvieron un papel importante. Igualmente, las condiciones recreadas en el entorno inmediato (la escuela y el poblado) de los jóvenes que formaron parte de estos proyectos educativos estuvieron cuidadosamente definidas para demostrar que las causas del atraso de la población india no tenían un componente biológico, si no que eran producto de un medio material, social y cultural nocivo que afectaba profundamente el desenvolvimiento e inclusión de este sector de la población al desarrollo nacional. En el primer caso, la CEI se situó en la Ciudad de México y se habilitó de forma que existiese un gran contraste con las viviendas y poblados tradi-

cionales de los indígenas que formaron parte de ella. Los espaciosos y sobrios salones de la institución, las modernas instalaciones de uso habitacional, académico, productivo y de recreación, así como el entorno urbano de la misma contribuyeron a formar indios perfectamente adaptados al medio ciudadano de la capital mexicana. Un destacado avance para la tesis de incorporación, pero al mismo tiempo, un gran fracaso para la extensión de la incorporación a conjuntos indios más amplios pues, fue tal la adaptación de los estudiantes que formaron parte de ella, que se negaron a regresar a sus lugares de origen.

Por esta razón, la vía para lograr la transformación de los indígenas en México se invirtió, en lugar de llevar al indio a la civilización, la civilización fue llevada al indio. Así, el Internado Indígena de Paracho se planeó como un moderno edificio que, aunque mantuvo algunos elementos de las construcciones de la región, introdujo en el poblado de Paracho un nuevo modelo arquitectónico y profundas transformaciones en la personalidad de sus egresados. Empezando por el idioma, la indumentaria, la alimentación de sus estudiantes, pasando por las actividades productivas desarrolladas de manera tradicional en sus lugares de origen, hasta trastocar la concepción general de la vida, de su entorno y de la dinámica productiva. Pese a que en el discurso de las autoridades educativas se sostenía de que se trataba de una modernización (sin que, desde su punto de vista, ello significase su eliminación), los objetivos y plan académico (profesores, materias impartidas y método de trabajo) nos apuntan hacia una dirección distinta: que sus estudiantes dejaran los rasgos típicos de la cultura indígena. Si el análisis a contrapelo del proyecto educativo nos ha resultado revelador para llegar a esta conclusión, la evaluación desarrollada por los investigadores de la UNAM me parecen aún más contundentes. Los estudiantes calificados como sobresalientes o como dentro de la normalidad eran aquellos que más se alejaban de sus formas tradicionales de vida, los que paulatinamente se estaban dejando de ser indios, y que, bajo la lupa de la medición y laboratorios científicos, eran quienes lograban reducir sus índices de deficiencia biológica e inferioridad social.

Uno desde la ciudad de México y otro en un pueblo del corazón de la meseta purhépecha, estos internados exigieron profundas transformaciones a las comunidades indígenas para poder formar parte del proyecto nacional. Así pues, los cambios introducidos se enmarcan en la esfera de los métodos implementados con el fin de perfeccionar y agilizar la occidentalización de la cultura indígena, sin que se abandonara el objetivo primordial de la política de incorporación. Finalmente, ni la institución incorporacionista ni la integracionista fueron capaces de construir una cultura nacional sincrética pues continuaron considerando a las formas de vida indígenas como “primitivas” e incompatibles con la modernidad. A pesar de que en el discurso se argumentó recurrentemente que se retomarían los rasgos positivos de la cultura indígena para fusionarlos con las virtudes de la cultura occidental, ¿qué se habría de rescatar de culturas que presentaban rasgos, creencias, manifestaciones y prácticas que siempre fueron consideramos como obsoletos?

Bibliografía

- AGUIRRE BELTRÁN, G. y POZAS ARCINIEGA, R., *La política indigenista en México. Métodos y resultados*, Tomo II, México, CONACULTA/INI, 1973.
- AGUIRRE BELTRÁN, G., *Obra antropológica X. Teoría y práctica de la educación indígena*, Veracruz, UV/INI/Gobierno del estado de Veracruz/FCE, 1992.
- BARRAGÁN, R. y González Bonilla, L. A., “Vida actual de los Tarascos”, en MENDIETA NÚÑEZ, L. (coord.), *Los Tarascos. Monografía histórica, etnográfica y económica*, México, UNAM, 1940, pp. 128-177.
- BASAURI, C., *La población indígena de México. Etnografía*, Tomo I, México, SEP, 1940.
- CÁRDENAS DEL RÍO, L., *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas. Mensajes, discursos, declaraciones y otros documentos*, Vol. I, México, Siglo XXI, 1978.
- FELL, C., *José Vasconcelos: Los años del Águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario*, México, UNAM, 1989.
- GÓMEZ ROBLEDA, J. (et. al.), *Pescadores y campesinos tarascos*, México, SEP, 1943.
- GÓMEZ ROBLEDA, J., “Estudio biotipológico”, en MENDIETA NÚÑEZ, L. (dir.), *Los Zapotecos. Monografía histórica, etnográfica y económica*, México, Imprenta universitaria, 1949, pp. 275-413.
- LATOURET, B., *Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*, Barcelona, Labor, 1992.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, P., *El problema indígena de México y la educación fundamental*, Pátzcuaro, CREFAL, 1958.
- LOYO BRAVO, E., “La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena”, *Historia Mexicana*, Vol. XLVI, No. 1 (1996), pp. 99-131.
- LOYO BRAVO, E., “Los Centros de Educación Indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)”, en GONZALBO AIZPURU, P. (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, COLMEX/UNED, 1999, pp. 139-159.
- PARRA H., F., “La habitación actual de los tarascos”, en MENDIETA Y NÚÑEZ, L. (coord.), *Los Tarascos. Monografía histórica, etnográfica y económica*, México, UNAM, 1940, pp. 178-232.
- PUIG CASAURANC, J. M. *La cosecha y la siembra, s.f., s.p.i.*
- SÁENZ, M., *Antología de Moisés Sáenz*, México, Ediciones Oasis, 1970.
- SEP, *El sistema de escuelas rurales en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927a.
- SEP, *La casa del estudiante indígena. 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indios. Febrero de 1926-Junio de 1927*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927b.
- SEP, *Contribución de la Secretaría de Educación Pública de México, al V Congreso Panamericano del Niño en la Habana, Cuba, 1927*, México, Talleres Gráficos de la Nación, Tomo XV, No. 14, 1927c.
- SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública 1924-1928*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1928.

SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública 1931*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1931.

SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública 1932*, Tomo I, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1932.

SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1933*, Tomo II, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1933.

VÁZQUEZ BERNAL, K., *Modernidad y educación para los indígenas en Michoacán. El Internado Indígena de Paracho "Vasco de Quiroga" (1935-1972)*, Tesis de Maestría en Historia de México, UMSNH/IIH, Morelia, Agosto de 2008.

LAS ESCUELAS DE LA ALAMEDILLA EN SALAMANCA. UN PROTOTIPO CONSTRUIDO SEGÚN LOS MODELOS DE LUIS DOMINGO DE RUTE

Francisco Javier RODRÍGUEZ MÉNDEZ
Universidad de Salamanca
España

Francisco RODRÍGUEZ NIETO
Universidad de Valladolid
España

Introducción

En diciembre de 1900 tuvo lugar en Cartagena el acto de colocación de la piedra fundacional de la que habría de ser primera escuela graduada construida *ex novo* en nuestro país. A la extensa nómina de intelectuales que se hicieron eco de acto tan trascendente, se sumó Miguel de Unamuno. El recién nombrado rector de la universidad salmantina destacó el papel de Cartagena, ciudad que iba, dijo, “a la delantera de la vanguardia en la regeneración educativa de España” (Pozo, 126). Es fácil imaginar la desolación de D. Miguel al comparar en su fuero interno el flamante edificio de Cartagena con la lamentable situación de las escuelas públicas salmantinas, de cuya gestión, como rector, era su máximo responsable.

Pero la construcción de los nuevos grupos escolares que Salamanca necesitaba era una competencia exclusivamente municipal, y, aunque Unamuno lo llevaba intentando desde fecha temprana –1895–, no obtuvo el acta de concejal en el ayuntamiento salmantino hasta 1917, en que resultó elegido por el sector obrero (Málaga, 179). Primitivo Santa Cecilia, concejal socialista desde 1907, fue, junto al republicano Filiberto Villalobos, quien con más ahínco llevaba trabajando en la capital en pro de la enseñanza primaria en general, y de los nuevos grupos escolares en particular. Fruto de sus esfuerzos, en septiembre de 1911 se inauguraba en Salamanca la primera escuela graduada construida *ex profeso*.

Las denominadas *Escuelas de la Alamedilla* —sustituidas en 1970 por el actual Colegio público “Rufino Blanco”— constituyen una de las escasas realizaciones que se conocen de los Modelos diseñados por el arquitecto Luis Domingo de Rute. El objetivo de esta contribución es, pues, el estudio de un ejemplar construido según uno de los doce tipos que integraban dicha colección de planos de escuelas. Partiendo de la situación de la enseñanza pública primaria de la ciudad de Salamanca, de las

pocas fotografías y planos de que se dispone, y de los testimonios de maestros y crónicas periodísticas, se tratará de retornar a la vida –con sus luces y sombras- un espacio escolar ya desaparecido.

1.

La situación de las escuelas públicas primarias en Salamanca hasta 1910

La situación de la escuela primaria española de comienzos del siglo XX -y por ende también la salmantina- queda patente en el siguiente texto de José María Hernández Díaz (1998a, 129):

La inmensa mayoría de los municipios españoles carecen de edificios escolares propios y específicos para la escuela. Los locales donde se imparte la enseñanza primaria son más oscuros focos infecciosos que atractivos y luminosos lugares donde aprender lo que un niño necesita para abrirse paso en la vida. Los métodos de enseñanza son rutinarios, monótonos, carentes de motivación, y muy limitados de materiales y menaje. El modelo de organización de la escuela primaria sigue el viejo sistema lancasteriano, o mutuo, que identifica una escuela con un aula, y acoge masas de niños (más de 300 en ocasiones) que aprenden muy poco de los rudimentos de la cultura, pero bastante de valores de orden, disciplina y castigo.

El mismo autor anterior proporciona el recuento de las escuelas públicas con que contaba la ciudad de Salamanca en el año 1880 (Hernández Díaz, 1982, 162):

Efectivamente, el Ayuntamiento de Salamanca –no se olvide que hasta 1900 la Instrucción Pública I.^a es municipal–, al elaborar el presupuesto de gastos para 1879-80 tiene a su cargo 6 escuelas primarias y 2 de párvulos (...) Estas escuelas son las dos anejas a las Normales de maestros y maestras, las elementales de niños de la Compañía y de la Lonja, las elementales de niñas de la Lonja y la Casa de la Tierra, y las dos de párvulos en la Compañía y la Lonja.

En 1929, el entonces Alcalde Eulalio García Escudero y antes inspector Jefe de primera enseñanza, publicó un artículo en que comparaba el número de escuelas

públicas con que contaba Salamanca en el año 1910 –vísperas de la inauguración de las Escuelas de la Alamedilla– con las existentes en 1929 (Senabre, 75):

En el año 1910 existían en Salamanca las siguientes escuelas nacionales:

De niños: una graduada con cuatro grados en el edificio de la Escuela Normal de Maestros. Dos unitarias instaladas en el edificio denominado El Ateneo; otra unitaria en la denominada Casa de la Tierra. Total, una escuela graduada y dos unitarias, hallándose al frente de ellas ocho maestros.

De niñas: una graduada con cuatro grados en el edificio de la Escuela Normal de Maestras, dos unitarias instaladas en el edificio del Ateneo y otra en una habitación particular en la Cuesta de la Cárcel.

De párvulos: dos escuelas, una instalada en el Ateneo y otra en la calle de Sorias, estando al frente de ellas dos maestras.

Todas las escuelas mencionadas en ambos inventarios estaban establecidas en edificios o bien de propiedad municipal, o bien alquilados por el ayuntamiento a propietarios particulares, o bien como anejas de las Escuelas Normales. Es decir, que todas ellas estaban instaladas más bien precariamente en edificios que no habían sido construidos para tal fin. La situación de las anejas a las Normales masculina y femenina es bien conocida. De la *Casa de los Sexmeros de la Tierra*, construida en el siglo XVI en la plaza del mismo nombre, dice Villar y Macías (III, 141) que “pertenece al ayuntamiento, y hoy se halla ocupada, como también las paneras contiguas, por dos escuelas municipales”; desde 1917 es la sede de Cámara Oficial de Comercio de Salamanca. Las *Escuelas de la Lonja* estuvieron en la plaza del mismo nombre, actualmente del Poeta Iglesias, en el edificio de la Audiencia, que había sido Casa Consistorial y que después ocupó el ya desaparecido *Gran Hotel*.

Nos detenemos algo más en las *Escuelas de la Compañía*, por estar relacionadas más directamente con el devenir de las de la Alamedilla. De aquellas se sabe que eran de propiedad municipal y que estaban situadas en la calle homónima, frente a la iglesia de San Benito. Villar y Macías (II, 13) dice que “la escuela municipal llamada de la Compañía” estaba situada en el solar de la casa construida por el doctor Acevedo en 1415, información que complementa Rupérez Almajano (2012, 167) añadiendo que dicha casa “se conocerá después como casa de las cuatro torres, y acabará siendo incorporada al colegio de los Jesuitas”. Por tanto, se puede afirmar que el solar que ocupaban estas escuelas está englobado dentro del actual conjunto de la Universidad Pontificia, concretamente en la ampliación del seminario proyectada en 1946 por el arquitecto Genaro de No. Las *Escuelas de la Compañía* arrastraban un estado crónico de ruina que ya desde 1865 venía siendo denunciado por el arquitecto municipal (Boletín de Primera Enseñanza de la provincia de Salamanca, 20-10-1865, p. 5) y que en 1904 motivó el cierre de las escuelas por parte del municipio (El Magisterio salmantino, 19-10-1904, p. 4) y el traslado de los alumnos a un

local provisional situado en el *Ateneo salmantino* (El Castellano, 17-11-1904, p. 2). Las reformas necesarias en las escuelas de la Compañía no llegaron a ejecutarse y se optó por la venta de las mismas en pública subasta, siendo adjudicadas a Alejandro Juárez Labrador, único postor, por 27.600 pesetas. Una condición se impuso a sí mismo el municipio, y es que la suma obtenida se destinara exclusivamente a la construcción de un “grupo de escuelas” (Actas de sesiones municipales, 28-1-1907, AHMS, sig. 3122/280). El edificio de la calle Compañía fue posteriormente reformado y donado en usufructo por el Obispo Valdés, su titular en ese momento, para sede del *Círculo de obreros* (El Lábaro, 8-6-1908, p. 1).

2.

Génesis de las Escuelas de la Alamedilla (1904-1909)

La primera noticia que se tiene de la intención municipal de acometer en firme la construcción de un grupo de escuelas es de comienzos de 1904 y coincide en el tiempo con el comienzo de las denuncias por las pésimas condiciones de las escuelas de la Compañía. En la misma sesión municipal en que se acordó la nueva construcción, se presentó croquis y presupuesto de la escuela proyectada (Actas de sesiones municipales, 18-1-1904, AHMS, sig. 3120/277), lo que implica que ya habían sido determinadas tanto su configuración como la situación de la misma, que no se mencionaban.

En los presupuestos municipales del año 1907 se consignaron, dentro del capítulo de obras de nueva construcción, 25.000 pesetas para un grupo escolar (El Adelanto, 19-11-1906, p. 2). Aunque no trascendió nada más en esa sesión, poco tiempo después la prensa salmantina (El Castellano, 28-1-1907, p. 2) informaba que en el Ministerio de Instrucción pública se estaban “calcando los planos del edificio para grupo escolar que se ha de construir en el campo de San Francisco” y que pronto serían devueltos los planos aprobados al Ayuntamiento de Salamanca. De donde se deducen dos cuestiones interesantes: en primer lugar, que el proyecto procedía del gabinete técnico del Ministerio y, en segundo, que el emplazamiento elegido era el popular paseo intramuros cercano a la puerta de San Bernardo, al oeste del casco urbano. Este espacio público ya había sido objeto en 1790 de un proyecto de construcción del nuevo Colegio de Alcántara (Rupérez, 1992, 159), pero, afortunadamente para la ciudad, ni entonces ni ahora con el nuevo grupo escolar llegó a perder su carácter de jardín público.

Durante el año 1907 no se produjeron avances significativos, a pesar de las frecuentes demandas llevadas al pleno por algunos concejales, especialmente Santa Cecilia, encaminadas a agilizar los trámites y, también, a hacer presente el compromiso municipal de invertir en la construcción del nuevo grupo lo ingresado en la venta del edificio de la calle Compañía. A comienzos de 1908, *El Castellano* dio a conocer en detalle la propuesta que el citado concejal iba a llevar al pleno municipi-

pal de un “nuevo centro de enseñanza dotado con todos los adelantos modernos”. Junto con la descripción pormenorizada del edificio, que luego se analizará, se informaba de que el plano había sido “levantado” por el Arquitecto municipal –Santiago Madrigal, por tanto- y que la ubicación definitiva sería el paseo de la Alamedilla. Dice García Catalán (658) de este sector, situado extramuros de la puerta de Toro, que “después de la inauguración de la primera línea del ferrocarril en 1877 y la construcción del paseo que se dirigía a la estación, se empezó a configurar y acotar el espacio que años después sería el parque de la Alamedilla”. Nada ha trascendido sobre las razones que motivaron el traslado del grupo a los jardines de la Alamedilla. El cambio de ubicación pudo deberse a la querencia popular por el paraje franciscano, que plasmó admirablemente Miguel de Unamuno en sus conocidos versos a él dedicados: “Allí, en aquel bendito Campo de San Francisco, campo franciscano, en aquel rincón de remanso, donde he oído tantas veces el rumor de las aguas eternas, ¡allí sí que estaba el centro del universo!” (Unamuno, 69). En contraste con la bucólica impresión que trasmite el escritor, un periódico local opinaba, respecto a la ubicación de la nueva escuela en el Campo de San Francisco, que seguramente sería posible encontrar “otros lugares más higiénicos, más pedagógicos, más alegres, más iluminados, más propios de los niños” (El Lábaro, 24-9-1908, p. 1).

Finalmente, en la sesión municipal de 23 de septiembre, se aprobó la propuesta de Santa Cecilia para la construcción, por subasta, de un grupo escolar en los jardines de la Alamedilla, por un importe de 79.392 pesetas (El Adelanto, 24-9-1908, p. 1).

3.

Construcción de las Escuelas de la Alamedilla (1909-1911)

Entre los meses de octubre de 1908 y marzo de 1909, el proyecto de construcción del nuevo grupo escolar recibió las oportunas aprobaciones por parte de la Corporación (Actas de sesiones municipales, 21-10-1908, AHMS, sig. 3122/281) y de las Comisiones municipales de Hacienda (El Adelanto, 22-10-1908, p. 1), Obras públicas (El Adelanto, 28-1-1909, p. 1) y Sanidad (El Castellano, 3-3-1909, p.2). Cumplidos estos trámites legales, la *Gaceta de Madrid* del primero de abril anunciaba la subasta para la adjudicación de las obras de construcción de “un grupo Escolar en el paseo de la Alamedilla” (Gaceta de Madrid, nº 9, 1-4-1909, pp. 711-713). Allí se informaba del tipo de la licitación –79.397,86 pesetas–, el plazo para presentar ofertas –30 días– y las condiciones generales y económicas que regirían en el contrato. Para la consulta de planos y demás documentos del proyecto se remitía a la Sección de Obras de la Secretaría municipal. En la subasta celebrada el primero de mayo, la obra fue adjudicada, por el tipo, al contratista salmantino Jesús Cabanillas Ameiro (El Adelanto, 3-5-1909, p.3).

A partir de la adjudicación de la obra, pocas son las noticias que trascienden sobre la misma, a no ser las pertinentes liquidaciones por parte municipal de la obra ejecutada, a medida que ésta avanzaba. También, alguna que otra crítica sobre la calidad de los trabajos, como las del concejal Laureano Íscar Pascua, quien trasladaba al pleno su preocupación por “algunos defectos de plano, que sería conveniente comprobar y corregir”, por lo que proponía encomendar visitas de inspección a las comisiones de Obras e Instrucción Pública (Actas de sesiones municipales, 17-1-1910, AHMS, sig. 3123/283).

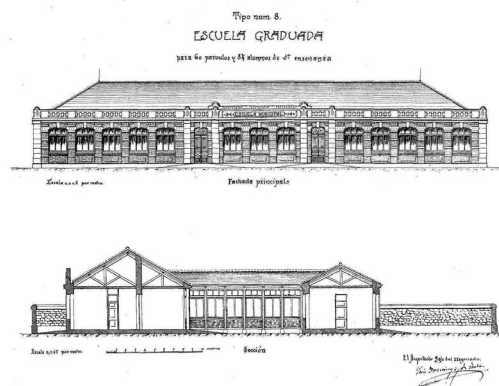
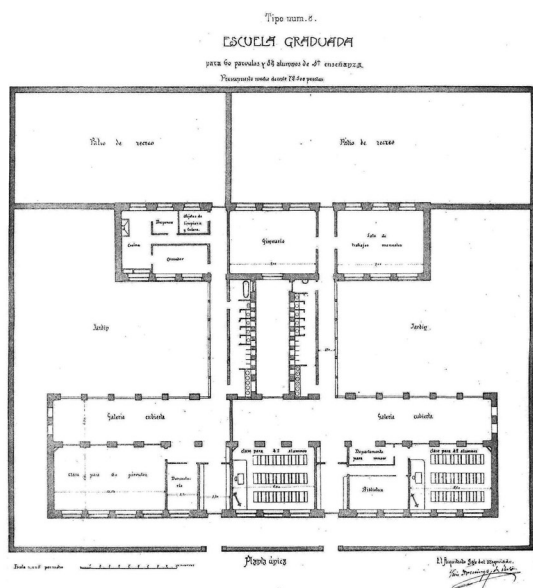
En abril de 1910 solicitó el contratista la devolución de la fianza (El Adelanto, 26-4-1910, p. 1), lo que significa que para ese momento consideraba la empresa que la obra se hallaba finalizada. Sin embargo, el fin estaba aún lejano pues, simultáneamente a este trámite, había salido a la luz la existencia de un proyecto adicional que comprendía ciertas “mejoras” que a propuesta de no se sabe quién se habían ejecutado en la obra de las escuelas. Si se tiene en cuenta que la liquidación definitiva ascendió a 97.717,97 pesetas (Actas de sesiones municipales, 21-12-1911, AHMS, sig. 3123/284), resulta que las “mejoras” supusieron la nada desdeñable cifra de 18.320,11 pesetas, es decir, el 23% del presupuesto de adjudicación de las obras. Las obras adicionales consistieron en colocación de “doble vigamen” en los forjados de techos, prolongación de la pared central y obras varias (El Adelanto, 26-10-1910, p.1), y motivaron un gran enfado por parte de los concejales al haber sido ejecutadas sin autorización municipal. Se depuraron responsabilidades y da la impresión de que recayeron finalmente en José María Tornel, arquitecto municipal que había sustituido a Santiago Madrigal en noviembre de 1909 y que ejerció hasta marzo de 1911 (Díez Elcuaz, 473), fecha en que dimitió quizás a causa de este embrollo. Jesús Cabanillas Ameiro –el contratista– salió mejor parado, pues a primeros de 1912 se encontraba ocupando plaza de concejal por el partido socialista en el Ayuntamiento salmantino (El Adelanto, 9-1-1912, p. 1).

Paralelamente al expediente de depuración de responsabilidades por las obras adicionales, se fueron dando pasos hacia la inauguración de las escuelas. En mayo se recibieron provisionalmente las obras del pabellón de aulas (Actas de sesiones municipales, 11-5-1911, AHMS, sig. 3123/284) y ello bastó a la corporación para, coincidiendo con el comienzo del curso, inaugurar por todo lo alto el grupo escolar. Dicho acto se hizo coincidir con la fiesta de las escuelas, organizada por la Junta local de primera enseñanza con presencia de todas las autoridades, en la que, además de leerse discursos, se entregaron distinciones a profesores, alumnos y padres (El Adelanto, 11-9-1911, p. 2).

En marzo del año siguiente, con la escuela ya a pleno rendimiento, se hizo una segunda recepción, esta vez del pabellón de servicios y cantina escolar (El Adelanto, 18-3-1912, p.1). Las sucesivas obras que continuaron ejecutándose –por ejemplo la de construcción de zócalo y huecos de madera de separación entre galería y clases en 1912 (Actas de sesiones municipales, 8-7-1912, AHMS, sig. 3123/285), o la de construcción de valla de cierre de los patios en 1914 (El Salmantino, 30-7-1914, p. 1)– dan a entender que, pese a haber sido efectuada la recepción provisional, muchas eran las carencias del edificio en el momento de ser inaugurado.

4. Los modelos de Luis Domingo de Rute

Figura 1.
Tipo nº 8. Escuela graduada para 60 párvulos y 84 alumnos de 1ª enseñanza.
Arquitecto: Luis Domingo de Rute.



Antes de pasar a analizar los escasos vestigios que las escuelas de la Alamedilla dejaron tras de sí, no hay otro remedio que adelantar acontecimientos y descubrir la fuente de la que bebían, que no es otra que uno de los doce tipos proyectados por el arquitecto Luis Domingo de Rute, como jefe del Negociado de arquitectura escolar del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes (Rodríguez Méndez, 2004).

La Colección de planos de escuelas públicas de enseñanza primaria que acompañaba al Real decreto sobre Colección de Planos de Escuelas, Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes de 19 de noviembre de 1908, respondía a lo dispuesto en el artículo 27 del R. D. de 26 de septiembre de 1904 y en la disposición transitoria del de 28 de abril de 1905, y tenía por objeto facilitar a los Ayuntamientos la construcción de dichos edificios. La colección constaba de doce tipos o modelos redactados todos ellos por Luis Domingo de Rute. Tenían por objeto servir de pauta o norma a la que los arquitectos habían de sujetarse en el proyecto de edificios es-

colares de enseñanza primaria. Cada proyecto particular habría de ser el resultado de la concreción de los prototipos a las circunstancias de cada localidad, según su clima, población escolar, materiales de construcción y solar.

Se advierte en los doce modelos un riguroso cumplimiento de las instrucciones técnico-higiénicas de 28 de abril de 1905, razón por la cual es aconsejable detenerse en ellas antes de pasar adelante. Señalaban las instrucciones que el mejor emplazamiento posible era el pleno campo, aunque resultara algo alejado del centro de la población. Respecto a la orientación, la prescripción era que en las regiones templadas, como lo es Salamanca, la fachada principal debía orientarse al nordeste y este. Esto es lo que allí se decía respecto a los locales con que debía contar una escuela completa:

- A. Vestíbulo que sirva de sala de espera a los niños y a sus encargados.
- B. Un cuarto destinado a guardarropa.
- C. Los necesarios salones de clase en relación con el número de alumnos y de grupos de éstos, según los grados y secciones de la enseñanza.
- D. Despacho en el que el maestro recibirá a los alumnos o a sus familias cuando el caso lo exija.
- E. Patio cubierto para el recreo cuando el tiempo no consienta que los juegos se celebren al aire libre.
- F. Campo enarenado y con plantación de árboles, donde puedan recrearse los niños durante las horas de menos frío o calor.
- G. Retretes y urinarios, a razón de uno por cada 20, y por cada 15 alumnos respectivamente.
- H. Un lavabo, al menos, por cada 20 niños, donde encontrarán jabón y agua abundante.
- I. Biblioteca popular.
- J. Museo escolar.
- K. Donde sea posible, se construirá un salón para exámenes, reparto de premios, conferencias, etc.

En sintonía con el espíritu que inspiró las bases del Concurso de Escuelas públicas de 1869, se le concedía una importancia capital a la biblioteca, que debía tener carácter popular y ser, por ello, fácilmente accesible tanto desde las clases como desde el exterior. El museo escolar podía ser una dependencia de la biblioteca. Además de todas estos locales, más o menos obligatorios, las instrucciones recomendaban otros tales como el taller para trabajos manuales, la sala de reposo para los párvulos y una pequeña cantina.

Respecto a la sala de clase, se decía que ésta debía ser apropiada para aplicar en ella el sistema simultáneo de enseñanza y estar, cuando el edificio lo permita, en planta baja. Su forma debía ser la rectangular y su tamaño el resultante del número de alumnos, teniendo en cuenta una superficie mínima por plaza de 1,25 m² y una longitud, también mínima, de nueve metros. Las ventanas debían abrirse en los lados mayores del rectángulo y elevarse del suelo unos dos metros, con la condición

de que todo alumno pudiera contemplar el cielo desde su puesto.

Los doce tipos poseen unas características comunes que podrían resumirse del siguiente modo:

- desarrollo de la escuela únicamente en planta baja;
- misma orientación para todas las aulas, que recibirán iluminación unilateral izquierda;
- ventanas de las aulas separadas de la vía pública o de los linderos;
- distribución panóptica de las dependencias, en función de la vigilancia a ejercer por el maestro;
- disposición de tapias en perímetro y divisiones de patios;
- diferenciación volumétrica de los pabellones según su uso;
- en caso de grupo escolar, independencia absoluta de todas las secciones; y
- obsesión por la composición simétrica.

A medida que el programa se va ampliando, la forma de las escuelas se hace más complicada y más falta de gracia. En algunos casos, quedan sin resolver problemas de encuentros entre pabellones de aulas y galerías cubiertas, etc.

El Tipo 8 (fig. 1), el empleado en las Escuelas de la Alamedilla, estaba pensado para albergar una Escuela graduada de tres clases, una para 60 párvulos y dos de primera enseñanza –niños y niñas– con 42 alumnos cada una. Responde este tipo a un esquema simétrico en “H” compuesto por dos pabellones paralelos de distinta longitud, enlazados por un tercero transversal. En la crujía exterior del pabellón principal se sitúan las tres clases –de anchura 8,60m, longitud 6,60m y altura 4,30m–, separadas entre sí por los dos vestíbulos de entrada y servidas por amplia galería en la crujía interior. De los vestíbulos parten sendos corredores transversales que dan paso a los aseos y que conducen hacia los patios posteriores, dividiendo el pabellón secundario en tres dependencias: cantina, gimnasio y sala de trabajos manuales. El presupuesto medio del Tipo 8 estaba fijado en 72.500 pesetas.

Dice Javier Rivera que esta colección de tipos de escuelas públicas de enseñanza primaria tuvo una enorme repercusión en toda España, pues sus planos fueron muy copiados (Rivera, 152). No hemos podido rastrear sistemáticamente esta influencia. A nuestro juicio, en el plano material no debió ser muy grande la influencia puesto que, de acuerdo con la autorizada opinión de Torres Balbás, en el período de tiempo transcurrido desde la creación del Ministerio de Instrucción pública hasta la aparición de la Oficina técnica (1900-1920), únicamente se habían construido con auxilio estatal 216 edificios escolares (Torres, 53). Probablemente mucho menor que esa –añadimos nosotros– debió ser la cifra de edificios construidos en dicho período bajo la influencia de los modelos de Rute. Valga, por último, el certero juicio que sobre la pervivencia de los modelos de Rute hace Elena Ortueta (Ortueta Hilberath, 179):

En el momento de llevar a la práctica los modelos oficiales en distintos municipios podemos afirmar que pronto quedaron anticuados y pequeños. Por ejemplo ningún proyecto contempló la

posibilidad de los cuatro grados de enseñanza, por ello muchas veces se transformaron los recintos destinados a biblioteca y museo en aula escolar. Y en el momento que resultó la superficie del todo insuficiente se levantó un piso. En los núcleos rurales a veces se modificó la distribución de la planta y se emplazó la vivienda del maestro en un cuerpo independiente, en el recreo o jardín, que en principio estaba destinado a retretes y urinarios. En definitiva, los modelos de Domingo de Rute fueron fácilmente transformables y modificables pudiéndose adaptar a las exigencias de la nueva normativa.

5. Vestigios de las Escuelas de la Alamedilla

A pesar de haber permanecido en pie sesenta años y llegar hasta los años setenta del siglo pasado, en que fue sustituida por el actual C.E.I.P. “Rufino Blanco”, muy pocos son los vestigios documentales de esta escuela que han llegado hasta nosotros. Parece increíble, pero solamente dos fotografías nos dan idea de su aspecto: la de la fig. 2 es una vista de la fachada principal e ilustraba un artículo de 1912 aparecido en un rotativo madrileño (Mundo gráfico, 5-6-1912, p. 29), y la de la fig. 4 es un fragmento de una vista aérea de Salamanca de 1917. No se ha podido localizar plano ni documento alguno del proyecto en el Archivo Histórico Municipal de Salamanca. Tan solo se dispone de las representaciones de la escuela que aparecen en planos de la ciudad de Salamanca, siendo las más completas la del *plano de la Alamedilla de 1918* (fig. 3), del arquitecto municipal Joaquín Secall, y la del parcelario de Salamanca de la II República (fig. 5). Se cuenta con la valiosa descripción aparecida en *El Castellano* en 1908, a la que antes nos referíamos y que se transcribe a continuación:

Trátase de la fundación de un grupo escolar, para párvulos, niños y niñas, en el paseo de la Alamedilla. El arquitecto municipal ha levantado ya el plano del edificio. Está situado en uno de los cuarteles o campos destinados a la procreación de arbolado; en el mismo donde se celebró la fiesta del árbol.

La orientación del edificio, no puede reunir mejores condiciones, por estar situado a los cuatro vientos, y su fachada principal al mediodía, ocupando uno de los sitios más higiénicos de la localidad.

Su extensión es de 3.120 metros cuadrados, siendo de 65 metros en línea la fachada principal y de 48 metros en línea las laterales.

La distribución interior es: de un local escuela de párvulos, capaz para 60 alumnos y otros dos locales para las clases elemental y superior, capaces para 50 alumnos cada uno. Dos galerías cubiertas con vistas a los jardines, museo, biblioteca, gimnasio y retretes modernos.

Y en la parte posterior dos grandes jardines y patios de recreo (El Castellano, 6-2-1908, p. 2).

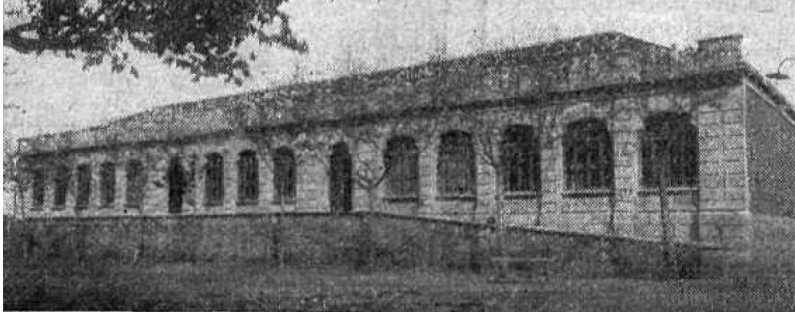


Figura 2.
Fachada principal del grupo escolar
de la Alamedilla.
Fuente: *Mundo Gráfico*, 5-6-1912, p. 29.

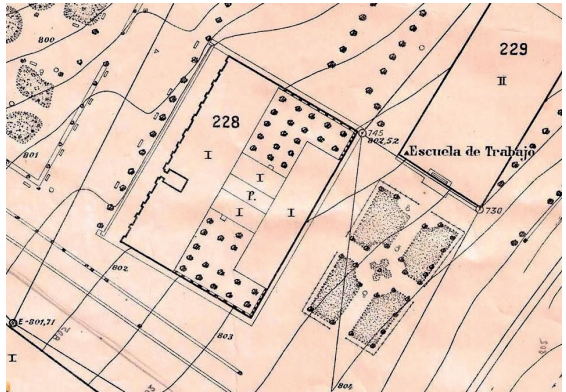
Figura 3.
Detalle del plano de la Alamedilla
(Joaquín Secall, 1918).
Fuente: Díez Elcuz, 229.

Figura 4. ▶
Detalle de la Vista aérea de
Salamanca de 1917.

Fuente:
<http://salamancaenelayer.blogspot.com.es>



Figura 5. ▶
Detalle del plano 15 del parcelario de
Salamanca de la II República.
Fuente: AHPS



Aun siendo tan escasa la documentación gráfica y escrita de que se dispone, del análisis comparativo entre el edificio construido y su modelo se desprenden algunas deducciones interesantes:

1. Las Escuelas de la Alamedilla fueron construidas siguiendo fielmente los planos del Tipo nº 8, uno de los proyectados por Luis Domingo de Rute. Aunque llegara a afirmarse que el autor del proyecto fue el arquitecto municipal –o sea, Santiago Madrigal– lo cierto es que éste solamente pudo decidir sobre aspectos como la implantación en el terreno (debido a su acusada pendiente, fue necesario construir una terraza previa a la escuela, a la que se ascendía mediante rampa desde el paseo) y los materiales de construcción (de hecho, el ladrillo visto del modelo se sustituyó por el material por excelencia de la arquitectura salmantina, es decir, la piedra franca de Villamayor). Esta interpretación es coherente con lo declarado por un periodista al finalizar la obra, quien afirmó que los planos fueron elegidos “entre varios del Ministerio, por persona competente” (El Adelanto, 21-1-1910, p. 1).

2. La fachada principal no se orientaba al mediodía, como erróneamente informaba la nota de prensa transcrita más arriba. Dicha fachada, y por tanto las aulas, se orientaba igual que la del colegio que las sustituyó (fig. 6). Es decir, al nordeste, siguiendo lo recomendado por las instrucciones técnico-higiénicas.
3. En la Alamedilla, el recinto escolar no se cerró con tapia de 2,5 m de altura, tal como en su modelo sucedía (fig. 1). Aunque en el plano de 1918 (fig. 3) se represente la escuela con todas las tapias perimetrales y divisorias del modelo, la fotografía aérea de 1917 (fig. 4) y el parcelario de la II República (fig. 5) desmienten categóricamente que llegaran a construirse. Este último plano muestra que la valla de reja metálica que se construyó en 1914 cerraba los patios posteriores completando un rectángulo a partir de las fachadas más salientes del edificio (fig. 7).

6.

Fortuna crítica de las Escuelas de la Alamedilla

Ya se ha adelantado que la gestión de la construcción de las escuelas no satisfizo a su promotor, el Ayuntamiento de Salamanca, ni a la ciudadanía en general. La razón que impulsó al municipio a seleccionar uno de los tipos propuestos por el Ministerio de Instrucción pública fue que era ésta la única vía para obtener una financiación estatal que ascendía al 25 % de la construcción. Pero siendo el seguimiento riguroso de los modelos escolares una condición necesaria, no lo era suficiente pues además había que cumplir otros variados requisitos administrativos. A pesar de los esfuerzos de los concejales, se perdió la subvención y fue la Corporación la que debió correr con unos gastos que se desbordaron. Coincidiendo con la presentación por los concejales Villalobos y Santa Cecilia de una moción para promover la construcción de otros seis grupos escolares, un rotativo salmantino ponía el foco en esta cuestión (El Castellano, 7-10-1909, p. 1):

Para la construcción del grupo escolar de la Alamedilla, el Ayuntamiento no solicitó en tiempo oportuno la obligada subvención, privándose así y por puro olvido y negligencia del importe del 25 por 100 del total coste de la obra. Olvidos de esta naturaleza no necesitan comentarios; y no está mal que se impida su repetición con recordatorios como el que contiene la proposición da referencia. No hay pues por qué insistir sobre ese punto, si bien convendrá recordar que para obtener la subvención de que se trata, se necesitará acudir al Ministerio de Instrucción Pública, con los papeles en la mano, llevando los planos, los presupuestos, el expediente en fin, perfectamente arreglado, sin lo cual el éxito de la pretensión podría darse por malogrado.

(...) Si en realidad el Ayuntamiento quiere crear en Salamanca las escuelas de que tanta necesidad tenemos, preciso es que acometa la empresa por sí mismo, que organice sus presupuestos y que no piense sino en sacar de sus arcas los fondos necesarios para ello.

Ningún grupo escolar de los promovidos por el Ayuntamiento de Salamanca hasta el advenimiento de la II República recibió subvención estatal para su construcción. Quizás la experiencia negativa de la Alamedilla fuera la causa de que en Salamanca y provincias limítrofes se impusiera en lo sucesivo un sistema de construcción de escuelas amparado en la financiación de la Caja de Previsión Social de Salamanca (Calle Velasco, 134).

Otra decisión discutida fue la elección de los jardines de la Alamedilla como emplazamiento de las escuelas. Muchas fueron las críticas que recibió la decisión de arrancar de la zona destinada a vivero los árboles allí plantados por los niños en la *Fiesta del Árbol*, críticas que en algún caso, como en ésta del periodista Fernando Felipe Martín, se extendían a la totalidad de la empresa (El Adelanto, 21-1-1910, p. 1):

Ahora, después de haber trabajado en él meses y meses, se discute acaloradamente si debió o no debió construirse allí, en primer lugar, y después, si deben o no variarse los planes. Bien, muy bien. Yo creo que lo mejor es echar a tierra lo edificado y volver a sembrar los árboles en el mismo sitio que estaban los que se cortaron.

Los planos (elegidos entre varios del Ministerio, por persona competente), parecen ahora muy feos y muy malos. Lo que se proyectó para 40 alumnos, quieren que sea para 100, y nadie se acuerda de la enseñanza directa y graduada, objetos para los que se hacía “un grupo escolar”; fíjense ustedes: “un grupo” en vez de un barracón de madera. ¡Que se destruya, que se destruya lo edificado y se comience de nuevo! Por más, que pensándolo bien, quizá sea mejor que continúen trabajando. Cuando esté terminado el grupo, se hablará de que hay que cegar el estanque que hay cerca. Se acordará cegar y volverlo al sitio en que estuvo la cascada, y entonces se tirará el grupo escolar y se hará un barracón de adobes.

El mismo periodista publicó unos meses más tarde una interesante crónica de su visita a la escuela de la Alamedilla, de la que parece se llevó una impresión tan positiva que neutralizó en parte su opinión crítica inicial (El Adelanto, 20-11-1914, p. 2):

Viendo un asunto interesante para hablar a los lectores, pido permiso a la señorita Palmira Puertas para visitar la escuela. Entramos en su clase. Unas cuarenta chicas sentadas en bancos

bipersonales, cosen con atención fingida levantando la vista para saber qué trae aquel señor que viene a ver la escuela. La señorita de Puertas me enseña el edificio. Escuelas amplias, galerías soleadas, lavabos, retretes, cuarto de baño. ¿Es posible? me pregunto entre avergonzado y confuso. ¿Es posible que nuestro Ayuntamiento haya hecho todas estas cosas... tan bien hechas? Porque aquello no será un asombro, no lo es desde luego, pero es muy superior a lo que por la orientación del edificio y por el aspecto exterior podía uno figurarse.

Las Escuelas de la Alamedilla, primeras en la capital salmantina en ocupar un edificio construido ex profeso, fueron sede de la inspección provincial de primera enseñanza. Narra el periodista su encuentro al terminar su visita con la joven inspectora Victoria Adrados¹, que, “habiendo trasladado allí sus oficinas de la inspección”, se encontraba “colocando libros en unos armarios”. A la vista de ese comentario, se puede deducir que la oficina de la inspección estaba instalada en la misma biblioteca de la escuela, es decir, entre las dos clases de primaria y a la derecha del vestíbulo de entrada a ellas (fig. 1). La misma conclusión se desprende de la lectura del siguiente anuncio (El Adelanto, 9-2-1915, p. 1):

En las oficinas de la Inspección provincial de primera enseñanza, sita en la escuela de la Alamedilla, se hallan a disposición de todas las mujeres mayores de catorce años las obras de la nueva sección de la Biblioteca popular circulante. Las personas que deseen utilizar estos libros pueden dirigirse los martes y sábados, de once a una, en la oficina de dicha inspección, a la inspectora, señorita Victoria Adrados, encargada del funcionamiento de la Biblioteca, donde pueden enterarse de las instrucciones relativas a éste y pedir ejemplares del catálogo.

Las imágenes que siguen se han obtenido a partir de un modelo tridimensional elaborado tomando como base los planos del tipo nº 8 de los proyectados por Luis de Rute. Las figuras insertadas en ellas para ambientar las escenas proceden de ilustraciones del artista americano Norman Rockwell. Quizás sirvan, al modo de los carteles que se difunden para reclamar la colaboración ciudadana en otro tipo de búsquedas, para que otros prototipos de Rute puedan ser localizados.

1 Victoria Adrados Iglesias (1888-1972) fue inspectora de 1ª enseñanza de Salamanca de 1913 a 1958. Además de las funciones específicas de su cargo, recayeron en ella otras muchas de carácter social tales como gestión de las cantinas escolares, roperos, colonias de vacaciones, colonias permanentes, gota de leche, *crèches*, etc., a las que se dedicó con entusiasmo (Hernández Díaz, 1998b, 243-248). Los autores –su nieto y bisnieto, respectivamente– dedican a la memoria de Victoria Adrados este artículo.



▲
Figura 6.
Infografía de las Escuelas de la Alamedilla. Vista de la fachada principal. Fuente: Autores.



▲
Figura 7.
Infografía de las Escuelas de la Alamedilla. Vista del patio sur. Fuente: Autores.



▲
Figura 8.
Infografía de las Escuelas de la Alamedilla. Vista de la clase de niños. Fuente: Autores.



▲
Figura 9.
Infografía de las Escuelas de la Alamedilla. Vista de la galería de las clases. Fuente: Autores.

7. Conclusiones

Las Escuelas de la Alamedilla se construyeron, en lo que al edificio se refiere, siguiendo fielmente los planos del tipo nº 8 de la Colección de planos de escuelas públicas de enseñanza primaria que acompañaba al Real decreto de 19 de noviembre de 1908. Siguiendo los dictados del decreto, el arquitecto municipal –Santiago Magrigo– acomodó el proyecto original a las circunstancias particulares de Salamanca, siendo sus decisiones más importantes la orientación de la fachada principal al nordeste y la elección de piedra franca de Villamayor como material de las fachadas. En cuanto al cerramiento de la parcela escolar, no se siguieron las directrices del decreto pues se prescindió de la alta y opaca tapia perimetral.

A pesar de los esfuerzos de la Corporación, se perdió la subvención estatal y fue el municipio el que debió correr en exclusiva con unos cuantiosos gastos que, para colmo, desbordaron las previsiones. Es posible que esta negativa experiencia fuera la causa de que en Salamanca y provincias limítrofes se impusiera en lo sucesivo un sistema de construcción de escuelas amparado en la financiación de la Caja de Previsión Social de Salamanca.

Bibliografía

- CALLE VELASCO, M. D., *“El reformismo social de Filiberto Villalobos”, Filiberto Villalobos y su tiempo histórico (1900-1955), Salamanca, Caja Duero, 2005, pp. 123-179.*
- DÍEZ ELCUAZ, J. I., *Arquitectura y urbanismo en Salamanca (1890-1939), Salamanca, Colegio Oficial de Arquitectos de León, 2003.*
- GARCÍA CATALÁN, E., *Urbanismo de Salamanca en el siglo XIX, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2015.*
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M., *“El Colegio San Rafael de Salamanca (1881-1887)”, Salamanca revista de estudios, Nº 1 (1982), pp. 157-176.*
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M., *“La escuela primaria en Salamanca durante el primer rectorado de Unamuno”, Salamanca revista de estudios, Nº 41 (1998), pp. 125-149.*
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M., *“La humilde escuela primaria en la Salamanca de Unamuno (1891-1936)”, El tiempo de Miguel de Unamuno y Salamanca, Universidad de Salamanca, 1998, pp. 225-267.*
- MÁLAGA GUERRERO, J., *“Unamuno concejal”, Salamanca revista de estudios, Nº 41 (1998), pp. 177-194.*

-
- ORTUETA HILBERATH, E., "Modelos de escuelas de educación primaria pública avalados por el Ministerio de Instrucción Pública y bellas Artes", *Norba-Arte*, XVII (1997), pp. 165-191.
- POZO ANDRÉS, M. M., *Urbanismo y Educación. Política educativa y expansión escolar en Madrid (1900-1931)*, Madrid, Universidad de Alcalá, 1999.
- RIVERA BLANCO, J., "Antonio Flórez y la escuela Normal de Valladolid: entre el regionalismo y la modernidad", *Arquitecturas en Valladolid*, Valladolid, Colegio de Arquitectos, 1989, pp. 145-169.
- RODRÍGUEZ MÉNDEZ, F. J., *Arquitectura escolar en España (1857-1936). Madrid como paradigma*, Tesis doctoral no publicada, Madrid, Universidad Politécnica, 2004.
- RUPÉREZ ALMAJANO, M. N., *Urbanismo de Salamanca en el siglo XVIII*, Salamanca, Colegio Oficial de Arquitectos de León, 1992.
- RUPÉREZ ALMAJANO, M. N., "El Colegio de San Bartolomé antes de las reformas del siglo XVIII", *Miscelánea Alfonso IX*, 2012, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2012, pp. 159-210.
- SENABRE LÓPEZ, D., *Desarrollo urbanístico de Salamanca en el siglo XX*, Salamanca, Junta de Castilla y León, 2002.
- TORRES BALBÁS, L., "Los edificios escolares vistos desde la España rural", *Oficina Técnica para Construcción de Escuelas*, Madrid, Ministerio de Instrucción pública, 1933, pp. 51-75.
- UNAMUNO Y JUGO, M., "Salamanca en París", *Paisajes del Alma*, Alianza editorial, 1979, pp. 69-75.
- VILLAR Y MACÍAS, M., *Historia de Salamanca*, Salamanca, 1887.

ESTUDIO DEL INSTITUTO DE SENORITAS SALOME UREÑA Y SU INFLUENCIA EN EL ESPACIO ARQUITECTONICO Y EDUCATIVO DOMINICANO

Heidi GONZALEZ PIMENTEL
Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña
República Dominicana

Introducción

Una edificación es mucho más que el espacio que ocupa, el material con el que se construye o la función que realiza. Una obra arquitectónica es la representación de una época, el envoltorio de historias, el contenedor de experiencias humanas. El Instituto de Señoritas Salomé Ureña tiene un valor simbólico y arquitectónico que marca un antes y un después en la educación dominicana. Es un recordatorio de Salomé Ureña y su legado a favor de la igualdad de género. Es una impronta de la influencia de la arquitectura moderna en Santo Domingo y un aporte a los espacios académicos dominicanos. Historia, arquitectura, política y educación, nos ayudarán a entender el valor patrimonial del Instituto de Señoritas Salomé Ureña.

1.

El espacio prohibido: La mujer en el espacio académico dominicano

Durante la etapa de colonización en el S XV, la religión y la educación fueron estrategias adoptadas para organizar el Nuevo Mundo. La función eclesiástica delimitó las nuevas relaciones urbanas y sociales del espacio recién conquistado. La Iglesia desplaza la idea del poder femenino, la mujer, la madre o la madre naturaleza ya no tienen relevancia en la nueva cosmovisión colonizadora. Se niegan las antiguas relaciones femeninas para darle el trono al hombre, al hijo, al Padre. La educación en la isla Hispaniola tuvo como objetivo el carácter religioso y su metodología estaba basada en la repetición y la memoria.

Luego de la influencia colonizadora la isla reflejó conceptos de la educación napoleónica, retrasando la educación femenina a tal extremo que para algunos, enseñarle a escribir a una mujer se consideraba sacrilegio. Uno de los pensamientos de Napoleón expresaba lo siguiente: “Es difícil trazar para ellas un plan de educación. Este debe de comenzar y continuar según los ejemplos que encuentran en el hogar doméstico... las jóvenes tienen el mismo objetivo al entrar en la vida, esto es, el matrimonio, y la educación pública produce casi siempre malas mujeres, frívolas, coquetas y ligeras... la educación común tan beneficiosa para los hombres... y que les prepara para la vida importante, es una escuela de corrupción para las mujeres” (Molina, 1985).

La educación femenina dominicana tuvo un camino agreste, donde la única enseñanza se limitaba a la alfabetización, las labores del hogar, al entretenimiento o al estudio del catecismo católico. La mujer, era mejor vista dentro de un espacio controlado, otorgarle libertad y conocimientos era un experimento de igualdad muy arriesgado para algunos.

La carencia educativa se extendió nacionalmente con una precariedad sumamente preocupante. El periódico de la época comentaba: “La enseñanza ha llegado a un estado de tal atraso, que podemos decir sin exageración, que las dos terceras partes de la población carecen aún de los primeros y más simples rudimentos” (Ventura, 1998).

Durante los años de dictadura del gobierno de Buenaventura Báez (1849-1853) tener a un pueblo al margen del estudio y la educación, resultaba una ventaja para amordazar a la sociedad dominicana. Ya bien lo dijo Mandela, “La educación es el arma para cambiar el mundo”, por lo que parecía una estrategia mantenerlos ajena a ella.

En 1846 el periódico “El Dominicano”, publicaba un artículo sobre la necesidad de educar al sexo femenino “El Tribunal fundándose en que el Erario público no puede en las actuales circunstancias hacer frente a grandes gastos a vista de los innumerables apuros en que se encuentra, ha omitido del mencionado proyecto los establecimientos de escuelas de niñas, suponiéndolos muy útiles, sí; pero no tanto que en la necesidad de optar entre los sucesos en orden de su enseñanza, no deban posponerse a las escuelas de varones, siendo estos los que un día han de ocupar los destinos de la Patria”. Se aclaraba que el acceso educativo a la mujer no sería obstáculo para los puestos públicos, ya que los mismos eran cargos varoniles (Castro Ventura, 1998).

Para el año 1860, el acceso femenino a la educación se limitaba a la escuela elemental, la revista Quincenal Dominicana publicaba lo siguiente: “En un estimado poblacional de 12,000 habitantes, se consideraba que la quinta parte necesitaba aprendizaje, unos 2,400 niños y niñas. Oficialmente recibían docencia unos 661, redondeando la cifra hasta 700 (se suponía que el resto recibía clases particulares de manera directa a través de sus padres) y calculaban que de cada 100 jóvenes, solo 29 recibían educación elemental” (Demorizi, 1975).

A pesar de que en el año 1878 la constitución de la República Dominicana estableció la “libertad de enseñanza” este derecho no se garantizó para la mujer y se limitó a una idea teórica.



Escuelas rurales de Puerto Plata.
Arriba 1915, abajo 1927

2.

La Renovación Educativa: Eugenio María de Hostos

*«La escuela ha de edificar en el espíritu del escolar,
sobre cimientos de verdad y sobre bases de bien,
la columna de toda sociedad,
el individuo». E. Ma. Hostos.*

Después del derrocamiento del dictador Báez los intelectuales del país empiezan a contemplar un nuevo panorama para la urgente renovación educativa. El puertorriqueño Eugenio María de Hostos conocido por sus ideas influenciadas del positivismo, se suma a la causa y se empieza a fomentar un nuevo modelo educativo donde el norte de enseñanza está centrado en la observación, la ciencia, la moral y la verdad, para ambos géneros.

En el interesante texto de Chiqui Vicioso: *Hostos y su Concepción sobre la Mujer*, cita las investigaciones realizadas por Camila Henríquez Ureña, sobre la influencia del pensamiento de Hostos: “Identifica como influencia fundamental en el pensamiento Hostosiano al pensador Karl Friederich Krause, filósofo alemán cuyas doctrinas panteistas (formuladas en sus publicaciones: *Fundamento del derecho natural*, *Sistema de moral* y *Sistema de la filosofía*) tuvieron mucha influencia en España a través de Julian Sáenz del Río y de sus discípulos Francisco Giner y los maestros de la Institución Libre de la Enseñanza. A su vez, Camila Henríquez Ureña nos informa que Krause estaba profundamente influenciado por los filósofos y pensadores Kant, Fichte y Hegel, de quienes Hostos asumió la ética kantiana y su énfasis en las ciencias como método moderno de la enseñanza, fases de idealismo y formalismo ético”. En el mismo texto se analiza el pensamiento Hostosiano y su relación con otros pensadores “Froebel, con su énfasis en la escuela materna para desarrollar la actividad y destrezas manuales en la enseñanza. Pestalozzi, con su énfasis en la escuela inductiva, basada en la observación y la experiencia, donde las ciencias juegan un papel fundamental. Rousseau, y su escuela intuitiva y objetiva. Francke, y su organización de la escuela en gran escala. Kant, y su énfasis en el mejoramiento de la sociedad, mediante la perfección del individuo. Hebert Spencer, con su insistencia en la deducción científica como preparación para la vida.”

Las ideas de Hostos eran muy revolucionarias para la sociedad de aquel entonces. A pesar de que el nuevo método no rechazaba ninguna religión, sino que estudiaba distintas filosofías y sus explicaciones a la luz de la verdad, encontró como obstáculo a los más tradicionales y por ende, a la iglesia, quienes vieron una amenaza en este tipo de enseñanza y se aferraban a un método de educación cargado de contenido religioso.

Pese a los inconvenientes, los educadores continuaron con sus enseñanzas y fundaron un cuerpo docente de brillante trayectoria: Eugenio María de Hostos, Francisco Henríquez y Carvajal (licenciado en Derecho y Medicina), José Santiago de Castro y Emilio Prud Homme (autor y compositor del himno nacional dominicano), fundaron la escuela “La Normal” para varones, incluyendo por primera vez en América, la enseñanza de la Sociología. “Dividiéndosela entre las dos, la escuela elemental enseña a aprender; la escuela normal enseña a enseñar. Para enseñar no basta saber lo que se sabe; es necesario tener el arte de inculcar la ciencia de hacer ver.” Sostuvo Eugenio María de Hostos en el acto inaugural de la Escuela Normal en 1877 (Hostos, 1954).

2.1 Hostos y La enseñanza Científica de la Mujer

«La razón no tiene sexo» E. Ma. Hostos.

Está claro que a pesar de las influencias del pensamiento de grandes filósofos como Rousseau, Kant, Hegel, las ideas de Hostos entorno a la mujer provenían de otra fuente, puesto que los nombrados pensadores posicionaban a la mujer como

el segundo sexo y dudaban de sus capacidades intelectuales, por decirlo de una manera sutil. Vicioso sugiere que el pensamiento de igualdad de Hostos proviene de John Stuart Mill, esposo de una de las contribuyentes del desarrollo femenino, Harriet Hardy Taylor Mill. “El que las mujeres tengan las mismas fundadas razones que los hombres, por el mero hecho de ser personas, a reclamar el derecho al voto o a tener un lugar en el jurado, es algo difícil de negar para cualquiera” escribía Stuart Mill. Hostos comenta sin distinción de sexo: “Todos son racionales, conscientes, morales, responsables y libres. Así los ha hecho la naturaleza y así son”. Y “en toda la escala de los seres, los únicos libres, los únicos morales porque son conscientes, los únicos conscientes porque son racionales, son los seres humanos”. En las enseñanzas de Hostos no hay diferencia de género, por el contrario, años más tarde enfoca sus conferencias en “La enseñanza científica de la mujer”.

Consciente de que el argumento de los que aceptan la subordinación femenina lo hacen basados en la supuesta inferioridad intelectual de la mujer, Hostos declara: “Como ser racional, la mujer no tiene más limitaciones que el hombre: uno y otro operan dentro de la limitación de espacio tiempo; que así como el hombre puede abarcar, dentro de esa limitación, cuanto abarcan sus facultades y sus fuerzas, así puede la mujer ser racional, abarcar cuanto abarca su congénere”.

El pensamiento de Hostos no fue exclusivo para nuestra isla, su aporte se extendió en América Latina y las Antillas, siendo un defensor de los derechos, de la democracia y la libertad.

3.

La fuerza del sexo débil: Salomé Ureña

La inclusión de la mujer en el espacio académico dominicano, es el resultado de una ardua jornada a favor de la educación femenina bajo la tutela de Salomé Ureña (1850-1897). Salomé, hija del abogado y escritor Nicolás Ureña, no tuvo una educación tradicional y a través de su padre, conoció las letras, la ciencia, la historia. A los 15 años escribía poesía y a los 18 años empieza a publicar sus versos cargados de sentimientos e ideas sociales y políticas. Ante las influencias de Eugenio María de Hostos y de su esposo Francisco Henríquez Carvajal, en 1881 Salomé funda el Instituto de Señoritas que tenía por base el conocimiento de la naturaleza y por objeto el desenvolvimiento de la razón.

Desde la fundación de la “Escuela Normal” para varones en 1877 Hostos argumentaba sobre la necesidad de integrar a la mujer en las labores educativas “Falta una obra, un complemento; falta una institución de esta especie para la mujer, que así como en la vida real es educadora del sentimiento de la infancia y de la adolescencia, así en la historia el estímulo de las glorias que se han conquistado y se merecen” (Ventura, 1998). Ya para aquel entonces, Salomé Ureña era conocida como una escritora excelsa y deja aún lado la tinta para priorizar el nuevo proyecto educativo.

A pesar de los prejuicios sociales de quienes pensaban que las mujeres debían de estar consagradas al hogar, Salomé logró formar un grupo de mujeres “más inteligentes, mejor instruidas y más dueñas de sí mismas”. En 1887, se graduaron las primeras maestras del nuevo método formadas en el Instituto de Señoritas, para lograr la formación de femeninas en el quehacer magisterial. Dicha labor fue una continua batalla entre diversos grupos que no entendían el derecho natural de la igualdad y el provecho que mujeres instruidas brindarían a la familia y a la sociedad. La Iglesia fue el mayor oponente de las doctrinas que enseñaba Salomé, y haciendo uso de sus influencias logró detener el precario apoyo económico que se le otorgaba al Instituto de Señoritas.

A los 12 años de fundación, el Instituto se vio forzado a cerrar sus puertas por condiciones económicas. En el discurso de graduación del último grupo de estudiantes, Salomé sentenciaba con gran influencia de Hostos “Y qué de la razón de la niña, la razón de la mujer, la razón de la madre, palpará las tinieblas cuando su compañero vive en plena luz? Cuanta injusticia! Qué desequilibrio en ese hogar donde el niño puede dar lecciones a la madre!... Preparémosla para coadyuvar inteligentemente para la reforma social que inicia con el desarrollo de la conciencia” (Ibídem). A pesar del cierre del Instituto, sus influencias fueron adoptadas por otras escuelas que se sumaron el método educativo racional.

En 1896, el Instituto fue abierto nuevamente y años después de su muerte fue bautizado con su nombre: Instituto de Señoritas Salomé Ureña. Es necesario conocer la fuerza que limitaba el desarrollo femenino de aquel entonces, para luego entender que la construcción formal del Instituto Salomé Ureña años después, evocaría un símbolo de una nueva época.

3.1 La Educación durante la primera Intervención Norteamericana

En noviembre de 1916 los Estados Unidos invadieron la República Dominicana hasta 1924. Durante ocho años de ocupación el país perdió su soberanía en las manos de los norteamericanos, quienes implementaron una serie de medidas, económicas y sociales junto a las políticas represivas, marcando un nuevo esquema de poder. Fue uno de los primeros pasos hacia la modernización de las infraestructuras del país, con nuevos materiales que se alejaban de la arquitectura vernácula insertando nuevas formas y materiales.

Se estima que para la fecha de la ocupación más del 90% de la población dominicana era analfabeta, por lo que se promulgó una ley la cual establecía que la educación primaria era obligatoria y gratuita. De aproximadamente doscientas escuelas existentes en 1916, ya en el 1920 llegaron a cerca de novecientas, subiendo el alumnado de unos veinte mil a cien mil en todo el país, con elevadas compras de pupitres y levantamiento de nuevas infraestructuras educativas. “1920 con un Censo realizado por los representantes educativos de la época en la intervención Norteamericana, había en el país: 1,654 maestros y maestras del método Normal (método Hostosiano), de los cuales 768 eran masculinos y 886 eran femeninas” (Suero, 2008).

4.

Instituto de Señoritas Salomé Ureña: Una nueva arquitectura educacional

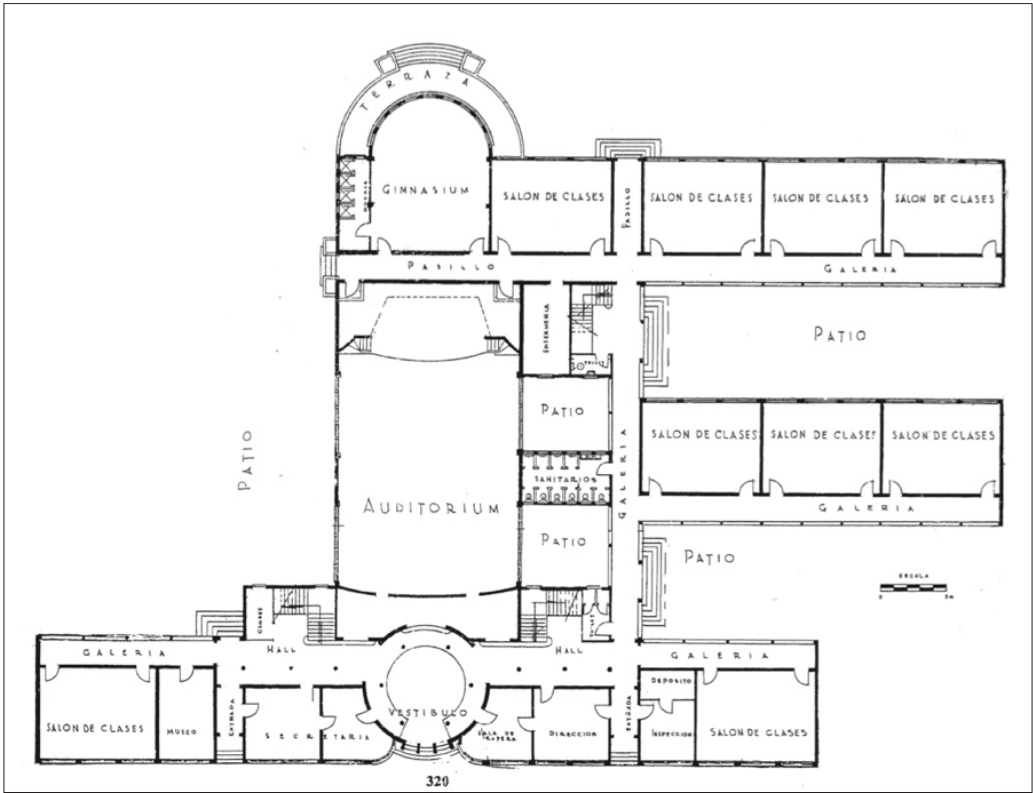
Durante el período que Salomé Ureña se dedicó a la enseñanza, las clases eran impartidas en su hogar. Años después de su muerte, sus enseñanzas germinaron en un espacio arquitectónico formal. Las maestras que moldearon el nuevo instituto, fueron las ex-alumnas de Salomé Ureña, quienes mantuvieron los principios de enseñanza de su educadora. La dictadura de turno fundó en 1944 la primera institución para señoritas creada por el Estado dominicano, tal vez, más por escenografía que por convicción.

El Instituto de Señoritas Salomé Ureña fue la primera escuela pública que se proyecta con las influencias del movimiento moderno, su enclave en el casco antiguo de Santo Domingo, hace que la obra destaque su novedoso estilo, más sin embargo, a pesar de su contraste, la edificación es respetuosa del entorno, logrando proyectar distinción, sin ser imponente o invasiva.

Los arquitectos de la obra fueron Marcial Pou Ricart y Leo Pou Ricart, nacidos en Santo Domingo quienes luego estudiaron arquitectura en Bélgica, formando parte de un grupo de jóvenes arquitectos que trabajaron en los estudios de los principales exponentes del movimiento moderno, tanto en Europa como en los Estados Unidos, lo que dio como resultado que sus influencias europeas sean evidentes en sus obras. En el caso particular de los hermanos Pou Ricart, quienes diseñaron diferentes edificaciones en el país como la Secretaría de Estado de Sanidad y Beneficencia (1942), Sanatorio Antituberculoso Dr. Martos (1942), Hospital para Obreros Dr. William Morgan (1946), Escuela Normal de Varones Presidente Trujillo (1946), ayudaron a construir parte del catálogo de arquitectura moderna caribeña, con las expresiones más puras del movimiento. “La clave de la arquitectura moderna es el diseño racional, todo líneas, con un juego de aire, luz y amplitud, donde la construcción es un sobre transparente” (Pou Ricart, 1934).



Foto.
Archivo General
de la Nación,
década de los años 40s.



▲
Planta Arquitectónica

La creación del vestíbulo central que da acceso al auditorio es una pieza muy elegante que no era habitual en este tipo de edificación escolar. La continuidad y limpieza visual, producen un recorrido simple en toda la fachada de la edificación. El programa de áreas cuenta con inspección, dirección, secretaría, huerto, cafetería, auditorio, gimnasio, cancha de baloncesto, baños y por supuesto, las aulas. El Instituto de Señoritas proyecta la luz y climatización natural en cada uno de sus espacios, lo que mejoró la higiene de la edificación, mejoras que se proyectaron en instituciones escolares futuras.

“La horizontalidad es alterada por un cuerpo cilíndrico que, retraído de la fachada continua, sirve como entrada y vestíbulo de doble altura, siendo uno de los espacios más interesantes proyectados en la época. El segundo nivel retrocede para dejar espacio a un balcón en la fachada, insinuado solo por el muro del barandal y el borde de la losa de techo” (Domínguez, 2014).



Relación de la nueva edificación
con el entorno

Anteriormente comentamos la forma armoniosa que el Instituto de Señoritas Salomé Ureña se relaciona con el entorno inmediato, a pesar de ser un nuevo estilo arquitectónico dentro del casco histórico, logra dialogar con el pasado. Si analizamos más detenidamente como se logra esta relación podemos observar que los diferentes elementos que conforman la fachada están claramente referenciados con el entorno. Por ejemplo, analicemos la imagen, uno de los elementos fundamentales en la arquitectura moderna son los huecos horizontales, están proyectados haciendo referencia a elementos de la edificación continua, la parte baja de estas ventanas, terminan justo a la mitad de las ventanas de la edificación próxima. El muro del barandal del segundo nivel se conecta visualmente con los balaustres del balcón adyacente y el borde de la losa de techo se proyecta con la altura de las puertas del segundo nivel. La altura del cuerpo cilíndrico toma como referencia la altura de la edificación de la esquina... podemos interceptar este código para captar las señales de comunicación visual, lenguajes distintos que logran armonizar una idea coherente.

Las soluciones de diseño utilizadas en el Instituto, marcó un precedente para otras edificaciones de la época, como fue la Escuela Normal de Varones construida en 1946. Con aulas y facilidades similar al modelo de Señoritas, los arquitectos Pou Ricart realizaron una nueva escuela inspirada en el modelo anterior. La Normal de

Varones reutiliza las dos plantas de marcada horizontalidad, la curva, las proyección de las ventanas en la fachada y lo más importante, las mejoras de luz e iluminación natural. Reaparece el vestíbulo como pieza central.

“Continuo a la escuela. Pou diseñó un amplio campo de deportes donde se instaló el estadio de beisbol conocido como el “Estadio de la Normal”. Estadio que se convirtió en la sede oficial de beisbol profesional dominicano. Con el acceso desde el lateral de la Escuela, Pou mantiene sus lineamientos de diseño de dos niveles, con un volumen central bajo que recibe a los visitantes a través de un gran arco, enmarcado por los volúmenes de las cajas de escaleras” (Ibídem).

4.1. Un estilo para el Dictador: Arquitectura Moderna Trujillista

Cuando se inaugura el Instituto de Señoritas Salomé Ureña, en la calle Padre Billini, ubicado en la parte intramuros de la ciudad de Santo Domingo. La República Dominicana se encontraba celebrando su primer centenario (1944). Un gran grupo de obras destacaban el poder del dictador y su imagen de modernidad. Dicha imagen quedó marcada durante la “Era de Trujillo” como imagen de marca del período dictatorial, una arquitectura de corte internacional, imponente, una imagen de avance que contrastaba con la situación política y social del país, en aquel entonces muy rural y virgen.



Estudiantes en la salida de clases, 1940. Foto publicada en el National Geographic Magazine

La restructuración de la ciudad trajo consigo el estilo internacional predominante en Europa, tuvo su adaptación en la isla caribeña adoptado por el Estado y la burguesía, proyectados por arquitectos dominicanos que continuaron sus estudios en el extranjero y volvieron al país cargados de nuevas ideas e influencias internacionales. “Europa sería por muchos años la idea terminada de civilización para estos países que luchaban con una herencia de pobreza, atraso tecnológico y autoritarismo político” (Blonda, 2014).

El desarrollo de nuevas infraestructuras que centralizaron la ciudad y privilegiaron a la clase burguesa se hizo notorio en el plano de la ciudad, que se desarrollaba con nuevas edificaciones, calles, avenidas, urbanizaciones que dieron como resultado importantes cambios en el trazado urbano, como lo fue la avenida Costanera, hoy conocida como el Malecón de Santo Domingo.

“Cuando Trujillo llegó al poder en 1930, apenas un 4% de los dominicanos asistía a la escuela, es decir, la cobertura era muy mínima. El analfabetismo en la población de adultos llegaba al 90% y apenas existían en todo el país seis escuelas para adultos iletrados. 400 escuelas rurales no eran suficientes para atender a los niños de los campos que en número eran mucho más que los que vivían en las ciudades. El país tenía más generales que maestros” (De la Rosa, 2015).

Foto de una escuela rural en 1959,
contrasta con el desarrollo de la
ciudad de Santo Domingo



Durante los 31 años de gobierno, el dictador desplegó un todo un catálogo con más de 30 construcciones que caracterizan el período moderno Trujillista, estas grandes obras cargadas de significado y belleza fueron realizadas dentro del período de una de las dictaduras más sangrientas de América Latina. Como producto de la doble moral la mayoría de las escuelas Normales que enseñaban el pensamientos Hostos, pasaron a ser dirigidas por órdenes religiosas, volviendo a la formación de individuos serviles y obedientes.



▲
Vista de la Feria de la Paz y Confraternidad del Mundo Libre, celebrada en 1955

5. Conclusiones

La historia del Instituto de Señoritas Salomé Ureña tiene diferentes líneas que se unen sobre la obra: educación, mujer, arquitectura y dictadura son diferentes caras de una misma pieza.

En qué habrá afectado a nuestra existencia el hecho de ser mujeres? La historia femenina había sido escrita por los hombres, hasta que el pensamiento filosófico junto con la educación empezaron a cuestionarse sobre los modelos sociales pre-establecidos. El Instituto de Señoritas Salomé Ureña albergó en sus muros a grandes pensadoras dominicanas, fruto de la tenaz sabiduría de una escritora, Salomé Ureña, quien pudo escribir en la historia mucho más que poesía; escribió un nuevo capítulo para las generaciones futuras.

Sobre estos muros la arquitectura reescribe su propia historia, reflejando el poder y el deseo de trascender las épocas, tras la fachada de imagen de modernidad que la dictadura desarrolló mientras limitaba cruelmente los verdaderos valores de libertad de todo un pueblo. A pesar de lo errado del régimen, la obra realizada por los arquitectos Pou Ricart es un gran acierto de funcionalidad, de unión y de relación entre las partes de un todo, contenedor y contenido, pasado y presente.

La dictadura se sostuvo durante 31 años, hoy, le sobrevive un patrimonio que nos recuerda las marcas del régimen, lo desmedido de su ego y lo extraordinario de muchas de las obras realizadas durante este período de la historia.

Bibliografía

- VENTURA CASTRO S., *"Salomé Ureña Jornada Fecunda"*. Editora de Colores, S. A. Santo Domingo, República Dominicana. 1998.
- PEREZ MONTAS E., *"La ciudad del Ozama. 500 Años de Historia"*. Barcelona, España. 2007
- BREA E., DOMINGUEZ M., ROCA L. *"Guía de Santo Domingo"*. Santo Domingo –Sevilla 2006. pp. 201.
- RANCIER O., *"La Ciudad Poder y Símbolo"*, Mayo 2014.
- RANCIER O., *"La Arquitectura de la Era de Trujillo. Aproximación a una lectura del espacio construido entre 1930 y 1960 en la República Dominicana"*.
- ARCHIVO DE ARQUITECTURA ANTILLANA, No.53, Santo Domingo. 2014.
- MORA, GABRIELA. *"Introducción a La educación Científica de la Mujer de Eugenio María de Hostos"*. En <http://www.cervantesvirtual.com> [consultado 21/3/2016]
- VICIOSO, SHEREZADA. *"Hostos y su Concepción sobre la mujer: Las Secretas Influencias"*. En <http://www.cielonaranja.com> [consultado 21/3/2016]
- DE LA ROSA, JESUS *"La educación en tiempo de Trujillo"*. <http://hoy.com.do> [consultado 22/3/2016]

SUERO. "La educación desde Hostos hasta hoy". <http://elnacional.com.do/la-educacion-desde-hostos-hasta-hoy> [consultado 22/3/2016]

Caribbean Modernity; Paradise as Tabula Rasa. 14 Muestra internacional de Arquitectura. Venecia, octubre 2014.

Fotos

Archivo General de la Nación, Santo Domingo.

PANTALEON B. Imágenes de Nuestra Historia.

STOPPELMAN, F. "República Dominicana". Leiden, 1959.

INTERNADOS RELIGIOSOS: MARKETING DEL ESPACIO A TRAVÉS DE LAS MEMORIAS ESCOLARES

Paulí DÁVILA BALSERA

Luis M^a NAYA GARMENDIA

Iñaki ZABALETA IMAZ

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea¹

Introducción

Los internados dedicados a la educación alcanzaron gran prestigio durante los siglos XIX y XX. Los internados son espacios escolares que, en general, suelen estar aislados de la población y que reúnen, además del edificio escolar, un conjunto de espacios para el desarrollo de otro tipo de actividades. Asimismo, otro elemento clave de definición es que se trata de un espacio cerrado regido, generalmente, por un estricto orden disciplinario en todas sus actividades. Como es conocido, existen dos tipos de internados, los dedicados a los niños y niñas abandonados y que están bajo tutela y los internados de carácter elitista. En esta aportación nos vamos a centrar en este último tipo de centros. En general, las familias aristocráticas y burguesas solían elegir esta opción formativa para la educación de sus hijos e hijas, sin que quede claro el porqué de una elección con tanta rigurosidad y disciplina. Estos centros, habitualmente, estaban regidos por órdenes y congregaciones religiosas. Las relaciones internas en estos centros tienen características muy particulares, dada la situación de encierro en la que vivían tanto el profesorado como el alumnado. Además de ello, la atención que suscitan estos centros es debida a las condiciones, infraestructura y edificios en los que se albergaban y que cumplían los objetivos deseados por las familias.

El objetivo de este trabajo es analizar la presentación que se hace de los internados a partir de una fuente novedosa, las memorias escolares, que recogen campañas permanentes de marketing sobre estos centros. La riqueza de estas memorias como fuente primaria para la Historia de la Educación es patente, ya que se trata

1 Esta comunicación es resultado de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, proyecto número EDU2013-44129-P. Los autores son miembros del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación – Garaian, reconocido por el Gobierno Vasco con el número IT 911-16 y de la Unidad de Formación e Investigación “Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54)” de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU.

de documentos generados por los propios centros y que transmiten una información muy rica en cuanto a su evolución, construcciones escolares, actividades escolares, juegos, deportes y otras actividades culturales, actividades religiosas, asociaciones de apostolado, evolución del profesorado, relatos de alumnado, fotografías de grupos escolares, publicidad comercial, etc. En definitiva, las memorias escolares ofrecen la imagen que el centro desea que quede grabada en los alumnos, construyendo así su propia memoria y sus recuerdos. Nos interesa resaltar la relevancia que las memorias escolares dedican a los espacios con el objeto de prestigiar los internados y, por lo tanto, elaborar un producto de marketing.

En esta aportación, nos vamos a centrar en dos centros muy representativos de estos internados de prestigio: el Colegio Nuestra Señora de la Bonanova de Barcelona y el Colegio Lourdes de Valladolid, ambos regidos por los Hermanos de las Escuelas Cristinas – La Salle y que ofrecen abundante información no solo escrita, sino gráfica, sobre la vida cotidiana de estos centros, las exigencias de acceso y las dependencias escolares, museos, habitaciones, capillas, aulas, etc. A través de esta información se puede reconstruir la vida interior de estos internados que contrasta con la de otro tipo de colegios.

1.

Los internados como espacios de encierro

La literatura y otras disciplinas sociológicas se han acercado a los internados mostrando, en algunos casos, las experiencias de los alumnos o personas que han vivido en ese ambiente y, por otra, el tipo de relaciones que se establecen en los mismos. No es el momento adecuado para hacer un análisis de ciertas novelas, ampliamente conocidas, en las que se refleja el tránsito por los internados. Por poner dos ejemplos bien conocidos, resaltamos la obra de Azaña *El jardín de los frailes*, donde se narra su experiencia educativa con los agustinos en El Escorial o la novela *A.M.D.G.* de Pérez de Ayala en la que hace lo propio con los jesuitas (Mato y Terrón, 1993-94). Ambos coinciden en la etapa que abordamos en este trabajo.

Por otra parte, desde las perspectivas sociológica e histórica, no podemos olvidar dos obras publicadas en los 60-70 y que han marcado una forma innovadora de leer el espacio y las relaciones de saber y poder que se generan. Nos referimos al libro de Erving Goffman (1961) *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, traducido al castellano en 1972 bajo el título *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* y al de Michel Foucault (1975) *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, publicado en castellano *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI (1986) y Biblioteca Nueva (2012). A pesar de que ambas obras centren sus análisis en el campo de la psiquiatría y los enfermos mentales o de la criminología y las personas privadas de libertad, lo cierto es que los conceptos y las formas de acercarse a las relaciones personales, de dominio, de

control, disciplina, etc., en definitiva a las relaciones de poder que se producen en estos campos aportan al estudio de los internados perspectivas muy válidas para poder entender lo que ocurre en el interior de estas instituciones de encierro.

Foucault (2012) se refiere a la escuela, en general, como una institución dedicada a la domesticación del cuerpo a través de las disciplinas escolares y que puede servir de modelo para el estudio de los internados. El hecho de compartir un espacio entre agentes que se encuentran, claramente, en situación de desigualdad crea una microfísica del poder que determina el sentido de las relaciones. En el ámbito educativo existen diversos autores suficientemente conocidos que han tratado el espacio escolar desde esta perspectiva (Álvarez-Uría y Varela, 1991; Donzelot, 1979; Querrién, 1982, etc.). No obstante, el acercamiento a través de la literatura, la sociología, la historia u otras disciplinas científico-sociales no es el que más nos interesa para analizar el espacio físico de los internados, pues somos de la opinión que la arquitectura, las construcciones y las dependencias espaciales son ilustrativas por sí mismas para definir las relaciones posibles que ese espacio determina o facilita. Un antecedente a este tipo de trabajo se puede encontrar en el número monográfico de la Revista Historia de la Educación coordinado por Viñao (1993-94a).

2.

Las memorias escolares como fuente para la Historia de la Educación

El estudio de los centros privados religiosos resulta, para los historiadores e historiadoras de la educación, un objeto, muchas veces, inabordable debido a la dificultad de acceso a las fuentes. Excepto algún caso excepcional son pocos los historiadores no pertenecientes a congregaciones religiosas que han podido ofrecer una historia particular de algunos centros de prestigio (Ostolaza, 2000; Dávila, Naya y Murua, 2009; Rodríguez Lago, 2015). Ante esta evidencia las memorias escolares son una buena fuente para la Historia de la Educación, en tanto que son un documento destinado a ser conocido por un público amplio, ya que sus destinatarios finales eran las familias del alumnado que frecuentaba los centros escolares de cierto prestigio social. Por lo tanto, desde este punto de vista, las memorias son un producto creado con el objetivo de informar, transmitir o comunicar a las familias las actividades anuales del centro con la visión de las propias congregaciones u órdenes religiosas que lo regían. También son un medio publicitario que sigue las normas más elementales del marketing. De esta manera, como fuente primaria, tienen una primera característica como es la de ofrecer una imagen delimitada por los intereses del colegio objeto de estudio. Por lo tanto, se trata de una fuente que no puede tomarse con todas las garantías hermenéuticas, ya que existe un sesgo claro debido a la función que cumplen. El contenido pretende ofrecer al lector una imagen del centro, poniendo en valor aquellas características que este quiere resaltar.

No obstante, y al margen de esta limitación en cuanto a su consideración como fuente primaria, debemos constatar que ofrecen muchas posibilidades si analizamos la información que contienen. En este sentido, podemos tener acceso a datos sobre construcciones escolares y reformas llevadas a cabo en los edificios, los contenidos curriculares, la división de niveles y grupos académicos, el profesorado, las ceremonias de distribución de premios, las actividades académicas escolares, religiosas, deportivas, reglamentación interna del centro, escritos del alumnado, juegos, etc. realizadas a lo largo del curso. Toda esta información tiene un valor añadido en tanto que, al ser publicaciones anuales, nos permite conocer la evolución, continuidad y ruptura de muchas de estas actividades año tras año.

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.

No obstante, se impone una pregunta relativa al valor de las memorias como posibles constructoras de la memoria escolar de los alumnos y si de ello se deriva que las memorias escolares, como documento elaborado en un presente histórico pasado, conforman la memoria personal de los alumnos en el futuro. También es importante resaltar que, en cierta medida, las memorias escolares conforman una memoria colectiva de los grupos de alumnos, de manera que ofrecen un cierto sentido de pertenencia, que también podemos relacionarlo con la construcción de la identidad del centro o del grupo (González, 2013).

Por otra parte, las memorias escolares cumplen con el concepto de distinción social de Bourdieu (1979) ya que, más allá de la identidad, se presentan como un producto de consumo, donde los agentes sociales juegan un papel importante en cuanto que el consumo de determinado servicio cultural, léase el tipo de educación impartido por una u otra congregación religiosa, conlleva una distinción, más allá del estatus socioeconómico que el consumidor poseyera. En este sentido, las familias, al elegir una determinada institución para la educación de sus hijos, están dando un valor añadido a su consumo educativo, si puede hablarse en estos términos de la libertad de elección de centro y del derecho a la educación.

La comprensión de este fenómeno debe inscribirse en estos ejes analíticos (el de identidad y el de la distinción), pues más allá del sentido de pertenencia a un centro determinado, se trata de un fenómeno social y cultural. Junto con estos acercamientos teóricos, también conviene tener presente la definición que cada instituto religioso ha realizado sobre su identidad o carisma. No podemos olvidar que la estructura de la Iglesia católica está muy jerarquizada y que su aspiración final es la “internalización” del mensaje cristiano. Por lo tanto, muchas de las estrategias que definen cada una de las “marcas” identitarias (la estrella de cinco puntas de La Salle, el lema JHS de los Jesuitas, SM de los Marianistas, etc.) siguen las mismas estrategias de marketing de cualquier empresa comercial que compite en el merca-

do internacional, en la construcción de las marcas (Klein, 2011), donde el producto final de venta viene definido por el fin específico de cada instituto religioso (Dávila y Naya, 2013).

2.1. Corpus documental y metodología

Las memorias escolares nos hablan de una multitud de aspectos que debemos pormenorizar si queremos someterlas a un exhaustivo análisis. Para realizar esta propuesta de sistematización de las memorias, tanto en sus aspectos formales como de contenido, partimos de un corpus documental de 729 memorias escolares depositadas en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, de las cuales un 79 por ciento son de España, un 17 por ciento de otros países de Europa y un 4 por ciento de América Latina. Entendemos que se trata de un corpus relevante que nos va a permitir analizar las líneas maestras de su estructura, contenido y evolución.

Tabla 1. Corpus de memorias escolares existentes en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa

Orden o congregación religiosa	Número de memorias	Número de centros	Porcentaje de memorias sobre el total
Hermanos de las Escuelas Cristianas - La Salle	473	30	64,88
Padres Escolapios	88	5	12,07
Compañía de María - Marianistas	62	4	8,5
Instituto de los Hermanos Maristas	21	5	2,88
Salesianos de Don Bosco	19	6	2,61
Misioneros Claretianos	12	2	1,65
Compañía de Jesús - Jesuitas	11	4	1,51
Otras órdenes	21	10	2,88
Otros (privados, ikastolas, etc.)	22	15	3,02
Total	729	81	100

Las memorias que conforman el corpus documental pertenecen a los institutos religiosos masculinos que, tradicionalmente, han escolarizado al mayor número de alumnos en España: Salesianos, Hermanos de La Salle, Hermanos Maristas, Escolapios, Jesuitas, Agustinos y Claretianos (Dávila y Naya, 2013). Casi todas las memorias, con la excepción de 6, son de centros masculinos. Hay que tener en cuenta

que en España los centros mixtos comienzan a extenderse a partir de la reforma educativa de los años setenta.

A la vista de la tabla precedente, resulta llamativo el elevado número de memorias editadas por los Hermanos de las Escuelas Cristianas (La Salle). La razón de esta disponibilidad no es únicamente debido a la facilidad de acceso que hemos tenido a dichos fondos, sino a que son las que hemos encontrado en el mercado de libros de viejo y anticuarios. Por otra parte, en la situación actual, nos atrevemos a afirmar que las memorias escolares de los colegios de La Salle fueron las primeras en aparecer en el mercado escolar, entendiendo éste por la producción de material publicitario con el objeto de ofertar un producto llamado colegio o inter-nado de cierto prestigio ante una demanda restringida de consumidores de cierta burguesía y de las clases altas de la sociedad catalana, vasca y española. Estas memorias fueron objeto de imitación por centros prestigiosos de otras órdenes y congregaciones religiosas. La evidencia más clara de esta afirmación es que las primeras memorias localizadas se corresponden con las del Colegio Nuestra Señora de la Bonanova de Barcelona, creado en 1889 y que comenzó a publicarlas en el curso 1905-1906.

2.2. Evolución de las memorias escolares

Desde el punto de vista terminológico estos documentos han mantenido, en líneas generales, a lo largo de los años la denominación de *memorias escolares*, excepto en pocos casos concretos. Asimismo, tenemos que distinguir que, en algunos centros, las Asociaciones de Antiguos Alumnos publicaban sus propias revistas, similares a las memorias. Todavía desconocemos el origen inmediato de estos documentos, ya que parecen ser la continuación de los famosos *yearbooks* de los colegios privados de prestigio británicos, en los que aparecen la relación de alumnos de estos colegios, sus benefactores y la oferta escolar. Cabe deducir que estos *yearbooks* están en el origen de este tipo de documento, sobre todo para los colegios privados ingleses y que, posteriormente, pasarán a los Estados Unidos. No es nada presuntuoso reconocer que estos *yearbooks*, al igual que las memorias escolares, son auténticos *Facebook* de la época y que el actual de internet no es más que una continuidad, con otro soporte técnico, de sus predecesores impresos en papel.

No obstante, las memorias que estamos analizando parecen tener otro origen que procede de una doble confluencia. Por una parte, de las memorias de centros de secundaria o formación profesional o de otros niveles educativos que, a lo largo del siglo XIX, gozaron de gran prestigio y que eran elaboradas por los respectivos secretarios de centros y, por otra, de la celebración de la distribución de premios que se realizaba al finalizar el curso en los diversos niveles de enseñanza. Se trataba de ceremonias muy ritualizadas en las que estaban presentes las autoridades locales y académicas y servían para reconocer la labor realizada por el alumnado. La estructura de estos dos tipos de memorias es diferente y, sobre todo, cumplían funciones distintas. En el primer caso, se trataba de la constancia de un acto administrativo y

la memoria se leía en la apertura de los cursos académicos, precedida por un discurso de una autoridad reconocida y, en el segundo, un acto social y ritual que se leía a finales de curso para celebrar los éxitos académicos del alumnado.

La hipótesis que se puede manejar con respecto a las memorias escolares tendría pues este doble origen, aunque nos inclinamos a defender que su antecedente más inmediato son las celebraciones de la distribución de premios que se realizaban al finalizar el curso académico. Las primeras memorias de centros educativos de prestigio que conocemos proceden de los colegios y pensionados regidos por los Hermanos de las Escuelas Cristianas (La Salle), en concreto del Colegio Nuestra Señora de la Bonanova. Para comprobar esta hipótesis la primera labor que hemos realizado es ver si estas memorias fueron importadas por los Hermanos franceses que se instalaron en Barcelona, tras su expulsión de Francia en 1904. Para ello se impuso una tarea previa, conocer si los Hermanos de La Salle publicaban este tipo de memorias en Francia antes de ser expulsados. Revisados los fondos existentes en el Archivo de La Salle en Lyon, donde se encuentra importante documentación de los colegios franceses, sorprende que ninguno de los grandes pensionados de prestigio publicase este tipo de documento en esa época y que comenzaran a publicarlos alrededor de la primera guerra mundial, tanto en Francia como en Bélgica. Tampoco hemos encontrado ninguna mención expresa en el *Bulletin des Écoles Chrésiennes*, que comenzó a publicarse en 1907, ni en las circulares de los diferentes Hermanos Superiores de la Congregación desde los inicios de la Congregación hasta la actualidad. Sólo se hace referencia a las memorias escolares en una ocasión, y mucho más tarde, en 1932, planteando los pros y los contras de su publicación, pero no dando indicación directiva alguna, aunque en la conclusión deja bien clara la postura favorable del redactor cuando afirma que “presentará numerosas ventajas y pocos inconvenientes [...] contemos con él como un precioso instrumento de apostolado y un agente de unión cuyos servicios supliremos sobreabundantemente por nuestras penas” (Institute des Écoles Chrésiennes, 1932).

Al margen de estas observaciones, en líneas generales, podemos trazar la siguiente evolución de las memorias escolares. Hasta finales de la década de los 20 las memorias, como tales, no son denominadas de esta manera, observándose que, más bien, se conocen como “distribución solemne de premios” o “palmarés”. Es decir, se trata de una memoria que se lee al final de cada curso y en la que tienen una importancia sobresaliente los premios que se otorgan al alumnado por diversos motivos: académicos, de disciplina, caligrafía, etc. Tal parece que es más importante resaltar el carácter de prestigio del centro, en función de las notas obtenidas por el alumnado, que desarrollar una auténtica memoria escolar. No obstante ya se aprecia que se van recogiendo muchos de los aspectos que, a partir de los años 20 y hasta los años 70, se van a transformar en estructuras o apartados fijos para desarrollar un contenido en el que queda patente el marketing que pretende hacer el centro de sus instalaciones (laboratorios, campos de deporte, aulas, dormitorios, bibliotecas, capillas, comedores, etc.). Además también se perfilan tres ámbitos en los que se va a concentrar toda la información del centro: Vida religiosa o actividades religiosas, Vida cultural y Vida deportiva, con distintas denominaciones. En este sentido, en los colegios de los marianistas se referirán a

Vida íntima o familiar para hacer referencia a la vida interna del centro. Otro aspecto a destacar, en el caso de los colegios de La Salle, es la referencia a la crónica escolar, cuyo objetivo es plasmar mes a mes los actos más relevantes desarrollados en el centro. En este caso los colegios de La Salle son muy sistemáticos al exponer esta información, mientras que centros de otros institutos religiosos presentan esta información de forma somera.

A partir de los años 70 se observa una reconversión de las memorias. Muchas de ellas desaparecen y, años más tarde, vuelven a publicarse con un formato completamente renovado, recogiendo sólo fotografías de grupos de alumnos y de algunas actividades, transformándose, de hecho, en un álbum fotográfico. Este fenómeno se puede explicar por los cambios producidos en la financiación de los centros debido a la Ley General de Educación de 1970, al nuevo papel de las escuelas privadas y a ciertas reservas frente a este fenómeno, que significó cierto temor por parte de las escuelas religiosas a que se hiciera patente el monopolio que habían tenido hasta entonces (Puelles 2010; Viñao 2004). Asimismo la ampliación de la escolaridad y la contratación de profesorado seglar y otras novedades internas de los propios colegios, se resumían en una presentación menos comprometida de las actividades que se llevaban a cabo. Estos cambios van a significar el inicio de un camino donde las memorias van a tener ya escaso interés desde el punto de vista historiográfico ya que la mayoría de ellas, prácticamente, se ciñen a fotografías de grupo, nombres de los alumnos y, en algunos casos, propuestas pedagógicas.

Desde los 90 hasta la actualidad puede decirse que las memorias han mantenido el elenco de fotografías de grupo y, en algunos casos, algunas normas de centro, listado de profesorado y el ideario de centro. Lo cual no nos permite establecer, desde el punto de vista historiográfico, unas pautas para el conocimiento de las actividades que realizan, del curriculum real que imparten, del papel de las Asociaciones de Antiguos Alumnos, etc. Sin embargo la irrupción de Internet y las posibilidades que ofrece han permitido que las memorias continúen pero, ahora, en un formato digital de página Web. En un análisis somero puede apreciarse que, prácticamente, se conserva la misma información relevante, ampliándola a otras temáticas que permiten una mayor actualización y visibilidad al centro. Actualmente el Grupo de Estudios Histórico y Comparados en Educación – Garaian está trabajando en esta temática a fin de resaltar la relevancia que tienen las páginas Web como documento para el quehacer historiográfico de los historiadores e historiadoras de la educación.

Las primeras memorias del colegio Nuestra Señora de la Bonanova son paradigmáticas para entender la evolución de las memorias escolares. Así, desde 1906, fecha de la primera memoria, hasta el curso 1912-1913 la denominación que reciben es la de “Distribución de premios”, siguiendo el modelo francés. No podemos olvidar que los Jesuitas realizaban distribuciones de premios desde 1564 (Institute des Écoles Chrétienues, 1910). A partir del curso 1913-1914 aparece la palabra “memoria”, aprovechando que se publica una reseña histórica, con motivo del “año jubilar de las Bodas de Plata” del colegio. A la vez se cambia la denominación añadiendo que se trata de una memoria del curso correspondiente, manteniendo

todavía su denominación original de distribución de premios. Esta doble denominación se mantiene hasta el curso 1926-27. Finalmente, en el curso 1927-28 aparece por primera vez la denominación *Memoria Escolar Curso* y los dígitos del curso correspondiente, aunque conserva en sus portadas los cuatros elementos identificatorios de los documentos anteriores: el edificio, la Virgen de Bonanova, una vista panorámica de la ciudad de Barcelona desde la falda del Tibidabo y la cruz representativa de La Salle.

3.

Publicidad de los internados: entre el marketing y el ambiente saludable

Como hemos señalado, las memorias cumplen también una función comercial y de marketing empresarial, mostrando la oferta escolar del centro en cuestión. Desde esta perspectiva las memorias se nos presentan como un folleto publicitario en el cual lo más importante, sin duda, es incidir en las características y condiciones de estos centros. Esta afirmación vale, sobre todo, cuando nos referimos a las memorias correspondientes a centros que tienen internados. De esta manera la riqueza fotográfica es la mejor forma de transmitir la calidad y cantidad de oferta de espacios, tanto educativos como de esparcimiento, transformándose en el mayor reclamo publicitario. En sus páginas podemos encontrar no solamente el prospecto del internado, sino imágenes de las dependencias e infraestructura del mismo (comedores, habitaciones, aulas, laboratorios, etc.). En muchos casos los “señoritos” que ocupaban el internado solían estar asistidos por otros alumnos, de matrícula gratuita, que los acompañaban y ayudaban. En la mayoría de los casos también se indica el ajuar que tenían que llevar, los días de permiso de los que disponían y las calidades y condiciones del internado.

En los casos en los que no existen internados, la presentación de las características del centro es menor y se incide más en las actividades deportivas, culturales o religiosas. Uno de los elementos claves de los internados es la disciplina, razón por la cual en las memorias se le dedica espacio a explicar su razón de ser, como ocurre los dos centros analizados, así se afirma que “el mantenimiento del silencio a su tiempo, la puntualidad, el juego durante los recreos, los desfiles ordenados y en un grado de más trascendencia, el buen aprovechamiento del tiempo, el buen ejemplo y mutuo respeto entre compañeros, y la deferencia y docilidad con el Profesorado, constituyen el código disciplinario” (Nuestra Señora de Bonanova , emoria escolar del curso 1949-50, p. 46).

Los internados donde mejor expresan la presentación y “venta” del centro es en los “Prospectos” dirigidos a los padres o tutores como posibles “clientes” para enviar a sus hijos o tutelados a un centro de prestigio. El prospecto informa de las características del internado y puede servir para hacer una historia de los internados

como espacios cerrados y el tipo de relaciones internas que se producen en su interior, como hemos explicado en el primer epígrafe. Las demandas, los comportamientos permitidos y no, el material necesario, los consejos, la disciplina, el contenido del currículum, etc. son elementos claves para que el internado se convierta en un “objeto deseado” por los futuros “clientes”. No podemos desechar la idea de que los internados cumplieran otra función social como era la de compartir ese espacio entre una clase social determinada que favorecía vínculos personales de gran utilidad de cara al futuro económico o social de los internos. Sin duda, este es uno de los elementos que inclinaba la balanza a favor de enviar a los pupilos a este tipo de centro. En otros casos, la posibilidad de que un hijo “díscolo” pudiera reconvertir su camino de vida “equivocado” en el internado siempre era una buena opción debido a la aplicación de estrictas normas disciplinarias para corregir y orientar la voluntad de estos alumnos.

Los documentos que hemos utilizado para presentar el “producto – internado” dentro del mercado educativo de los centros son los prospectos de los colegios de prestigio Nuestra Señora de la Bonanova de Barcelona y Nuestra Señora de Lourdes de Valladolid. Estos prospectos corresponden a la memoria de 1907 en el caso del Bonanova y a la de 1934 en el caso de Lourdes. A pesar de la distancia en años entre ambas se puede afirmar que se trata de prospectos que se fueron publicando anualmente y con una estructura, básicamente, inamovible, incluso en la época franquista en los cuales estos internados continuaron existiendo. Aunque no hemos analizado la época a partir de los años 60, puede afirmarse que este tipo de publicidad continuó existiendo.

Como muestra del prestigio de estos centros, podemos decir que los egresados de estos colegios solían aspirar a profesiones similares a las de sus padres, con lo cual, aplicando la teoría de la reproducción, queda claro que los hijos de las clases acomodadas o de profesionales de élite, reproducían la propia identidad de clase de sus padres, como ejemplo puede verse el caso del Bonanova en el que se explicita claramente cuál era la orientación profesional de sus alumnos finalistas durante el decenio de los 40 del siglo XX: Ingeniería, 17 por 100; Medicina, 16 por 100; Abogacía, 16 por 100; Profesorado Mercantil e Intendencia, 15 por 100; Química y Farmacia, 13 por 100; Vida religiosa y sacerdotal, 7 por 100; Arquitectos, 5 por 100; Militares, 4 por 100 y Otras profesiones, 7 por 100 (Memoria Escolar del curso 1949-50). Por lo tanto, el prestigio de estos centros venía respaldado por el tipo de clientela que acogía, lo cual redundaba no solamente en una mejor calidad del profesorado, sino también en una amplia oferta curricular con un amplio abanico de actividades y unas infraestructuras que, en muchos casos, superaban con mucho la media de los centros escolares públicos y privados. No obstante, este colegio ejercía una llamada “Irradiación post-escolar”, donde se ejercían la catequesis y las obras de caridad, además del mantenimiento de la “florecente escuela, completamente gratuita, aneja al Colegio, con seis profesores y más de 300 alumnos”.

3.1. Estructura de los prospectos de los internados

En general los libros conmemorativos de los aniversarios o efemérides se basan en un amplio elenco de fotografías donde los espacios escolares aparecen reflejados de forma continua. En los dos casos que hemos mencionado (Barcelona y Valladolid) se ve claramente (Segú, 1989; Burrieza, 2009), lo mismo ocurre con el centro de El Pilar, regido por los marianistas en Madrid (VV.AA., 2007). Ya que se trata de publicidad de los centros, a continuación reseñamos la estructura del prospecto recogido en las memorias en el caso del Colegio de la Bonanova y, más adelante, lo haremos sobre el Lourdes de Valladolid.

- **Presentación:** comenzaba con una *introducción*, en la que se hacía referencia a los objetivos (educación cristiana a los jóvenes y formación práctica); en segundo lugar se hacía referencia a la *oferta escolar* (segunda enseñanza) y, finalmente, a las buenas condiciones de salubridad e higiene, facilidad de transporte y bienestar material del Colegio. “La benignidad y salubridad del clima de San Gervasio, la excepcional quietud de este sitio, punto predilecto de veraneo para los barceloneses y la pintoresca situación topográfica corroboran el acierto que presidió la idea de levantar este colegio al pie del Tibidabo”, así como cercanía del apeadero, de los tranvías que salen de la Plaza Cataluña, hermosos jardines y vastos patios de recreo, alimentación e higiene y hermosa instalación que permite tomar baños semanales.
- **Niveles y proyecto educativo:** en este apartado se informa sobre los estudios que podían cursar: Sección Técnico Comercial; Sección de Contador de Comercio; Sección de Escuelas Industriales. Asimismo, el proyecto educativo incluía aspectos de: educación moral, intelectual física.
- **Condiciones de la pensión y disposiciones reglamentarias:** en este apartado se señala la cantidad que habían de pagar los alumnos, el ajuar y el uniforme, así como otras disposiciones y advertencias disciplinarias y de calendario escolar.

En el prospecto correspondiente al Colegio de Nuestra Señora de la Bonanova, al contrario de lo que ocurrirá en el de Lourdes, no hay fotografías ni del centro, ni de los espacios del internado, aunque como ya hemos señalado en la primera página de la memoria se recoge una fotografía panorámica de la fachada del centro. No obstante, en el interior de las memorias de los años posteriores a la de 1907 se pueden ir observando un conjunto de fotografías distribuidas en función de los espacios a los que haga referencia: la capilla, las habitaciones, el comedor, la suntuosa entrada, etc. y, por supuesto, las fotografías de los niños que han obtenido premios en la ceremonia de distribución de premios que se celebraba a final del curso. También hay que señalar que el Bonanova fue de los primeros centros en España que editó un conjunto de postales para uso comercial donde se plasman las dependencias, tanto de servicios docentes como deportivos que dicho centro poseía (Viñao y Martínez, 2016). De hecho las fotografías que componen este álbum son las mismas que se recogen las memorias y que son de autor y hechas por encargo del centro. Se supone que estas fotografías servían no solo para publicitar

el centro, sino para que los alumnos pudieran comunicarse utilizándolas, logrando así una publicidad añadida.

El prospecto del Lourdes de Valladolid es muy similar al del Bonanova, al hablar de las condiciones salubres del centro, la magnífica instalación y los adelantos pedagógicos, además de la educación física, moral y religiosa, el plan de estudios o los sistemas de emulación y disposiciones reglamentarias del centro. Este prospecto presenta el siguiente esquema:

- **Situación y condiciones que reúne:** Situado en un lugar pintoresco que goza de quietud y amenidad envidiables. Amplios pabellones. Patios y jardines. “Infunden al conjunto un carácter risueño tan propicio para la educación de la juventud” (Memoria Escolar del curso 1933-34, p. 9). Luz y aire, higiene, salud y alegría. Aguas sometidas a rigurosa esterilización, calefacción central.
- **Proyecto educativo:** El colegio tiene por principal objeto la educación integral y cristiana de la juventud. Según la información que facilita la concepción pedagógica incluía educación física, educación moral y religiosa y educación intelectual también es de resaltar el sistema de emulación característico de ese tipo de centros.
- **Condiciones de admisión y disposiciones reglamentarias:** resaltan las condiciones de acceso a estos internados, en cuanto a la edad (entre 6 y 14 años) y el tipo de alumnado que admitían (internos, externos y medio-pensionistas). Además recogen el ajuar que debían de aportar los internos y los servicios que se ofrecían para el alumnado medio-pensionista y externo.

Las fotografías que incluye el prospecto del Lourdes, a diferencia del Bonanova, corresponden a la fachada del colegio (3 fotos); la pintoresca situación del colegio (3); las vistas interiores del establecimiento (8 fotografías en dos páginas: teatro, capilla, comedor y pasillo y lavabos, comedor, habitaciones, y fachada posterior del colegio) y, finalmente, una fotografía de los alumnos del bachillerato jugando a zancos. De esta manera, el prospecto se nos ofrece como una visita virtual, tanto al edificio como a las dependencias del mismo, tanto interiores como exteriores, excepto la última imagen, el resto son fotografías de encargo de las infraestructuras, en algunos casos de primeros planos, transmitiendo la idea de suntuosidad de las instalaciones, así como de calma y tranquilidad, en las tres fotografías exteriores se ve el río Pisuerga y los valles que le rodean.

A la vista de las dos memorias que estamos analizando, y en concreto el aspecto relativo a los aspectos publicitarios de las mismas, queda patente que su objetivo primero obedece a un criterio de marketing a través del cual se transmiten una serie de mensaje que tienen que ver con aspectos materiales de las infraestructura y construcciones de los mismos, proyecto educativo y concepción pedagógica y condiciones económicas y reglamentarias del internado. Por lo que respecta al primer apartado, en ambos casos se recurre a presentar los edificios escolares como espacios que cumplen con unas altas condiciones de calidad en cuanto a la salubridad e higiene, destacando que están instalados a las afueras de lo que, en aquel momento, era del núcleo urbano de la ciudad, indicando, además, las facilidades de

transporte que tenían para llegar al mismo, lo cual dejaba abierta la posibilidad de que el internado pudiese contar también con alumnado externo. Este aspecto es importante destacarlo ya que manifiesta el cumplimiento de las teorías pedagógicas que, en aquel momento, se estaban produciendo en Europa relativas al disfrute al aire libre, las buenas condiciones de alimentación e higiene, etc. Por supuesto estas características contrastan con el conjunto de escuelas públicas y privadas, de las cuales poseemos descripciones de las malas condiciones de salubridad y hacinamiento de muchas de ellas.

3.2. Imágenes de los espacios de los internados en las memorias

Las fotografías en este contexto venían a ratificar y confirmar que los alumnos que accedieran a este internado disfrutarían de las mejores condiciones de servicios, higiénicas y apropiadas al prestigio que se quería transmitir. En este sentido se entiende que se insistía en que son espacios luminosos, aireados, sometidos a esterilización, con calefacción central, con la posibilidad de tomar baños semanales, con la quietud y tranquilidad de los espacios, etc. Asimismo, muchos de estos espacios tienen una monumentalidad muy acorde con la arquitectura neoclásica y neogótica características de la arquitectura monumental de finales del siglo XIX y principios del XX.

A finales del siglo XIX la mayoría de ciudades europeas desarrollaron políticas y proyectos urbanísticos de ampliación de sus respectivos ensanches. El ejemplo de Cerdá en Barcelona o el del Ensanche de Bilbao son una buena muestra de este tipo de inversiones urbanísticas donde se implicaban las autoridades locales y burguesía. Se trata de edificios suntuosos, siguiendo las últimas tendencias urbanísticas, y cuya distribución interior es muestra de la relación entre burguesía comercial y desarrollo urbano.

En ambos casos, a diferencia de lo que ocurre en el Santiago Apóstol de Bilbao, son construcciones edificadas en lo que entonces eran las afueras de la ciudad, aunque con buenas vías de acceso y comunicación. La elección de estos espacios se debía, sobre todo, a querer garantizar las mejores condiciones de salubridad e higiene para los alumnos internos, además de evitar el contacto con la ciudad, consiguiendo un aislamiento que permitía el control tanto externo como interno y el cumplimiento de las normas disciplinarias propuestas en sus idearios pedagógicos. Por lo tanto, esta elección garantizaba una referencia externa reconocible y lo asimilaba, de la mejor manera, a los edificios conventuales que, seguramente, servían de modelo.

En este sentido se observará que se puede establecer una diferenciación de los espacios en relación a la función y servicios que ofrecían, que vamos a presentar de forma ordenada

3.2.1. Fachadas y suntuosos espacios comunes

Los edificios, tanto del Bonanova como del Lourdes, obedecen a los criterios urbanísticos señalados previamente. En este sentido, la fachada del edificio de la Bonanova sigue los mismos criterios de suntuosidad, la capilla adquiere, asimismo, una visibilidad importante, al igual que el acceso. En cambio la fachada del edificio del Lourdes de Valladolid incluso tiene un cierto atrevimiento urbanístico al elegir un llamativo color rojo para la misma, lo cual muestra el nivel de singularidad que se le quería dar al edificio. Por lo tanto, las fachadas de ambos edificios pretenden ser la imagen que plasme su reconocimiento como institución de prestigio y el vínculo que se establece entre un edificio escolar y la suntuosidad que le ofrece el estilo neogótico.

Los espacios comunes, es decir, escaleras de acceso, pasillos, salas de espera, etc. son grandes y decorados con columnas y techos ornamentados, siguiendo el mismo modelo de los edificios construidos por la burguesía local. Estas imágenes tienen una función de identidad espacial con las propias familias que enviaban a sus hijos a estos colegios. Por lo tanto, intentan reproducir en el internado el propio espacio familiar de procedencia de sus alumnos.

Por supuesto, dentro de los espacios comunes, también se incluyen las habitaciones, comedores y lavabos. En los dos casos relativos a los comedores y habitaciones, son espacios capaces de albergar a un importante número de alumnos. Además se trata de espacios en los cuales la vigilancia y disciplina pudiera establecerse. Por ejemplo las habitaciones al estilo de los hospitales y otras instituciones sanitarias y asilos de la época, en los cuales no existe separación individual de las camas que están apoyadas en los muros de la habitación, dejando en medio un amplio pasillo. Cualquier movimiento que pudiera producirse, tanto en los comedores como en las habitaciones, podía ser fácilmente detectado por los vigilantes de la sala. Se trata de espacios panópticos, en los cuales la economía de la mirada podía ejercer una disciplina sobre los cuerpos (Foucault, 2012).

La existencia de capillas en los propios centros era otra seña de identidad a través de la cual se intenta poner sobre el terreno, no solo la identificación de escuela religiosa, sino también la desvinculación con las iglesias o parroquias a las cuales pudiera pertenecer. Teniendo en cuenta que son edificios nuevos y a cierta distancia del centro urbano, la construcción de las capillas se veía como una necesidad del propio centro para cumplir con la apretada agenda litúrgica y de celebraciones litúrgicas que tenían lugar en el centro (Viñao, 1993-94b; Dávila, Naya y Murua, 2016).

Por lo tanto este conjunto de espacios comunes y suntuosos trata de transmitir una imagen que posibilite la aceptación de las condiciones materiales de dichas instalaciones.



◀ Memoria Escolar de Nuestra Señora de la Bonanova, Curso 1906-1907

Memoria Escolar de Nuestra Señora de Lourdes, Curso 1933-1934 ▶





Interior de la Iglesia del Colegio

▲
Memoria Escolar de
Nuestra Señora de Lourdes,
Curso 1933-1934

3.2.2. Instalaciones educativas: aulas y laboratorios

Las referencias e imágenes de las instalaciones educativas pretenden mostrar las condiciones disponibles para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tuviera las mejores garantías. De ahí se entiende que las fotografías de las aulas muestren las novedades pedagógicas de que disponían.

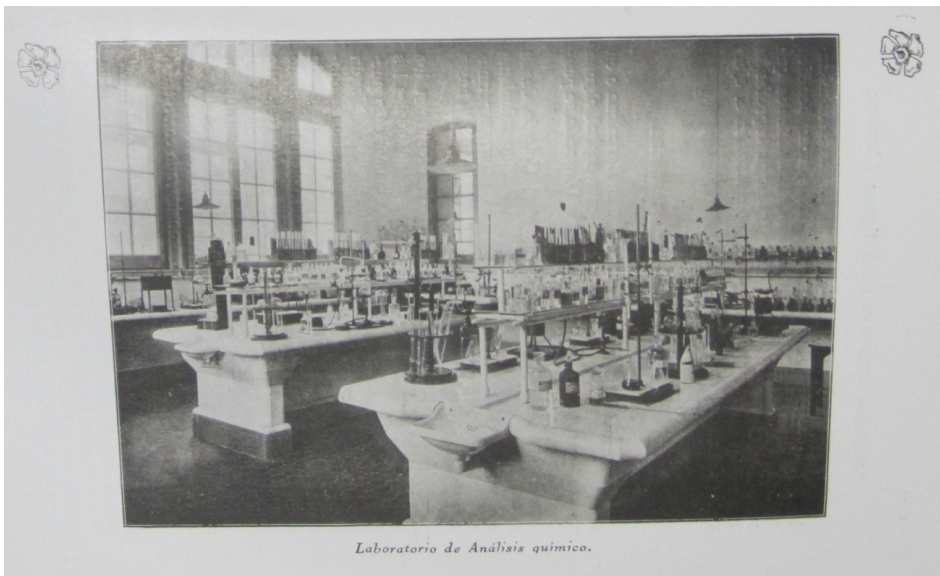
Asimismo las otras aulas de aprendizaje ofrecen unas condiciones óptimas en cuanto al material disponible para favorecer el aprendizaje, utilizando para ello las últimas novedades pedagógicas existentes en el mercado europeo y español. En este sentido son de destacar las recreaciones de espacios de negocio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

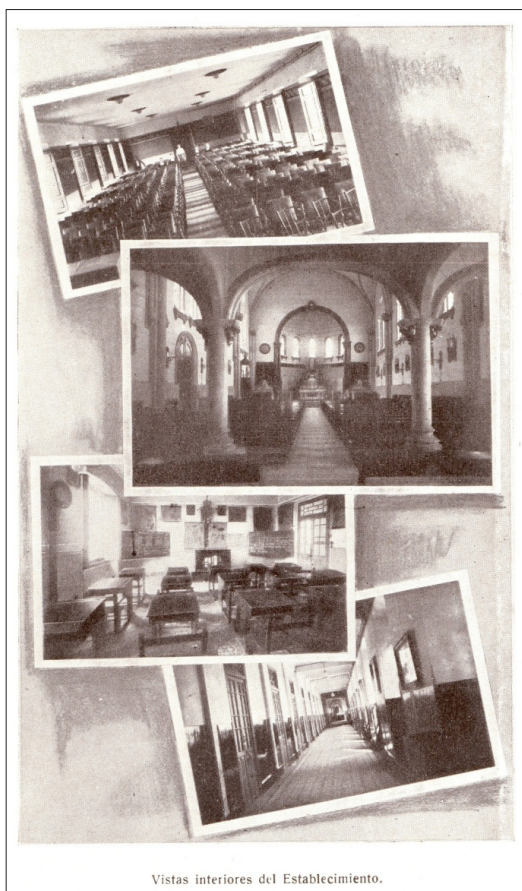
Además de esta sala hay que destacar los laboratorios dedicados a la enseñanza de la física y química, así como las ciencias naturales. En este sentido el abastecimiento de todo este tipo de material, por lo que hemos podido observar en los museos de la congregación sitios en otros centros (Davila y Naya, 2012), se realizaba a través de la compra en casas comerciales de producción de material pedagógico de prestigio, como es el caso de la casa Deyrolle de París.



▲
Memoria Escolar de Nuestra Señora
de la Bonanova, Curso 1928-1929

Memoria Escolar de Nuestra Señora
de la Bonanova, Curso 1928-1929
▼



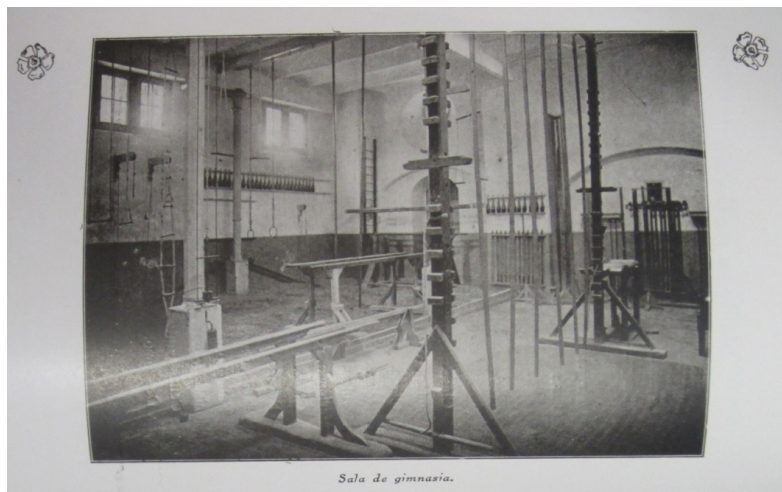


3.2.3. Instalaciones deportivas

Una de las señas de identidad que garantizaba el prestigio del centro era la posibilidad de ofrecer actividades deportivas para sus alumnos. Contar con espacios donde realizar las mismas posibilitaba la creación de equipos estables de los deportes más demandados en este momento (football, atletismo, esgrima, tenis, etc.) y también otros deportes individuales que ofertaban dichos centros. En este sentido muchos centros comienzan a crear equipos deportivos identificados con el centro escolar. Debemos tener en cuenta que estamos hablando de una época en la que este tipo de actividades deportivas eran un signo de distinción para las clases burguesas y que, por lo tanto, eran una élite innovadora que introduciría, poco a poco, este tipo de actividades deportivas en espacios escolares. Como caso llamativo es conocido que la primera canasta de baloncesto que se instaló en la ciudad de Valladolid fue adquirida por el Colegio de Lourdes.

La introducción de este tipo de deportes en estos colegios sigue la estela de un proyecto educativo religioso basado en la premisa latina *Mens sana in corpore sano*.

En este sentido, las memorias escolares irán mostrados de una manera cada vez más patente fotografías en las que se mostrase el nivel de competitividad que se establecía en los centros, así como la diversificación deportiva que se ofrecía.



Campeones de la 2.ª división. Segundo equipo de Quinto Año de Bachillerato.



Campeones de la 3.ª división. Tercer Año de Bachillerato «A».



Memoria Escolar de Nuestra Señora de la Bonanova, Curso 1928-1929



Memoria Escolar de Nuestra Señora de Lourdes, Curso 1933-1934



Cuarto Año de Bachillerato jugando con zancos.

▲
Memoria Escolar de
Nuestra Señora
de Lourdes,
Curso 1933-1934

3.2.4. Fotografías del alumnado uniformado

Además de este elemento de marketing que tienen las memorias en cuanto a la oferta educativa de los internados, no podemos ignorar que las memorias escolares también incluían fotografías de los alumnos premiados por diferentes motivos (académicos, deportivos, religiosos, etc.) en el centro. Así se observa que, de manera cada vez más creciente, las fotografías de alumnos, sean individuales o en grupo, van a jugar un papel fundamental, ya que a través de ellas se va a producir lo que en otra publicación hemos denominado “El facebook de la época sin internet” (Dávila, Naya y Zabaleta, 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.

Si la función primordial de las memorias es dejar constancia del alumnado asistente, las fotografías de grupos de aula o el listado de alumnos, la distribución solemne de premios, etc. cumple esta función de “facebook” o de recuerdo para el alumnado, no podemos dejar de reconocer que otra función muy importante, además de la publicitaria que hemos indicado, es la de dar cuenta de la multitud de actividades religiosas, deportivas, artísticas o culturales que se desarrollaban en el centro y que se “venden” como un producto de distinción de identidad de centro o de calidad de la enseñanza que se imparte en los mismos. Esta función es muy importante porque marca itinerarios complementarios a la formación curricular de los centros, pudiendo mostrarse como un valor añadido a la oferta curricular o a la formación meramente intelectual o académica. Tener acceso al conocimiento de estas actividades para un historiador de la educación es sumamente difícil, ya que, en general, se trata de información sobre actividades que dejan escasas evidencias historiográficas dentro de la vida de los centros. Sin embargo, y dado que los centros hacían publicidad de estas actividades, resultan de lo más ilustrativo para valorar el conjunto de actividades que a diversos niveles se plantean.

Memoria Escolar de Nuestra Señora
de la Bonanova, Curso 1906-1907





Clase de Ingreso.

▲
Memoria Escolar de Nuestra Señora
de Lourdes, Curso 1933-1934

Conclusiones

El foco sobre el cual hemos querido enfatizar en esta aportación está centrado en resaltar la importancia que las memorias escolares tienen como fuente para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, así como resaltar la importancia que, en dichas memorias, se daba a los espacios, tanto internos como externos, de los internados. En el análisis realizado de las memorias escolares hemos podido observar que la presentación de los espacios es la mejor manera de ofrecer la “marca” de los internados como un producto en la operación de marketing que los propios centros escolares pretendían transmitir a fin de abrir un camino dentro de la oferta y la demanda en un mercado con fuerte demanda por parte de las familias burguesas y aristocráticas.

En este sentido, los espacios que son objeto de presentación comercial son los que están marcados por una mayor suntuosidad y presentación social que posibilite una distinción de clase. Las fotografías relacionadas con los recursos e infraestructuras son importantes ya que ponen de relieve la calidad de la oferta escolar. Todavía en la actualidad el ranking que se confecciona sobre los centros educativos viene determinado, en gran medida, por la disponibilidad y amplitud de los espacios que ofrecen a su alumnado, de manera que la mayor disponibilidad espacial parece garantizar centros de excelencia, tanto antes como ahora.

Los espacios que hemos analizado se refieren, tanto a la fachada de los centros, como a los espacios docentes (aulas y laboratorios) e instalaciones deportivas. Sin embargo, respecto a otros aspectos que hemos señalado sobre cuestiones educativas, podemos indicar el paralelismo existente en los centros analizados, ya que compartían el mismo ideario pedagógico de los centros lasalianos. No nos referimos a estos aspectos ya que han sido tratados en otros trabajos anteriores. No obstante queda claro que los planes de estudio que se impartían tenían como principio la educación física e intelectual y la moral y religiosa. Asimismo, y por lo que respecta a las condiciones de acceso, ajuar y disposiciones reglamentarias, hemos hecho referencia a ellas no tanto para referirnos a los espacios escolares sino al tipo de alumnado que frecuentaba dichos internados, donde quedan patentes las condiciones de admisión y las características de vestido y actividades que debían desarrollar.

Bibliografía

- BOURDIEU, P., *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, 1979
- BURRIEZA, J., *LOURDES stella in Casttela Historia del Colegio Nuestra Señora de Lourdes de Valladolid [1884-2009]*, Valladolid, Ayuntamiento de Valladolid, 2009.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M. (2012), “El patrimonio histórico-educativo de la enseñanza privada. El caso de los Hermanos de La Salle”, *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 231, (2012), pp. 289-302.
- DÁVILA, P. y NAYA, L.M.. “La enseñanza privada religiosa en España: instituciones, políticas e identidades”, En PINTASSILGO, J. (ed). *Laicidade, Religões e Educaçao na Europa do Sul no Seculo XX*, Lisboa, Instituto da Educaçao da Universidade de Lisboa, 2013, pp. 367-392
- DÁVILA, P.; NAYA, L.M. y GARMENDIA, J. (2008): *La Enseñanza Comercial y los Hermanos de La Salle. El Colegio de San Bernardo*. In Hernández, J. M^o: *Influencias francesas en la Educación Española e Iberoamericana (1808-2008)* (pp. 319-330). Salamanca: Globalia Ediciones.
- DÁVILA, P.; NAYA, L.M. y MURUA, H. *Bajo el signo de la educación. 100 años de La Salle en Gipuzkoa*, Donostia-San Sebastián: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Distrito de Bilbao, 2009.
- DÁVILA, P.; NAYA, L.M. y MURUA, H., *Prácticas y actividades religiosas en los colegios privados del País Vasco durante el siglo XX. Historia y Memoria de la Educación (en prensa)*, 2016.
- DÁVILA, P.; NAYA, L.M. y ZABALETA, I., *La “memoria” de las memorias escolares: estudio de su estructura y evolución en colegios privados de la España del siglo XX*, en MEDA, J.; VIÑAO, A. y YANES, C. *La memoria escolar (en prensa)*, 2016.
- DONZELOT, J., *La policía de las familias*, Valencia, Pre-textos, 1979
- FOUCAULT, M., *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2012.
- GOFFMAN, E. *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1972
- GONZÁLEZ, E. *Memoria e Historia. Vademécum de conceptos y debates fundamentales*, Madrid: La Catarata, 2013.
- INSTITUTE DES ÉCOLES CHRETIENNES, *La distribution des prix dans les écoles des frères*, *Bulletin des Écoles Chrétiennes*, 3, (1910), pp. 255-267.
- INSTITUTE DES ÉCOLES CHRETIENNES, *Pour un bulletin d'École et de l'Amicale*, *Bulletin des Écoles Chrétiennes*, 3, (1932), pp. 152-157.
- KLEIN, N., *No Logo. El poder de las marcas*, Barcelona, Espasa, 2011.
- MATO, A. y TERRÓN, A., “Un ejemplo de espacio escolar cerrado: el colegio de “La Imaculada” de Gijón”, *Historia de la Educación*, Vol. XII-XIII, (1993-94), pp. 245-272.
- OSTOLAZA, M., *Entre religión y modernidad*, Leioa, Universidad del País Vasco, 2000.
- PUELLES, M., *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 2010.

- QUERRIEN, A., *Trabajos elementales sobre la escuela primaria, Madrid, La Piqueta, 1982.*
- RODRÍGUEZ LAGO, J.R., *Más que un colegio (Los maristas en Vigo 1913-2013). Madrid: Edelvives, 2015.*
- SEGÚ, J. M. y SANTA EULÀRIA, J. *Cent anys de La Salle Bonanova, Barcelona, Joan Santa eulària, 1989*
- VARELA, J. y ÀLVAREZ-URIA, F., *Arqueología de la escuela, Madrid, La Piqueta, 1991.*
- VIÑAO, A., "El espacio escolar. Introducción", *Historia de la Educación, Vol. XII-XIII, 1993-94a, pp. 11-16.*
- VIÑAO, A., "Del espacio y la Escuela como lugar: propuestas y cuestiones", *Historia de la Educación, Vol. XII-XIII, 1993-94b, pp. 17-74.*
- VIÑAO, A., *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX, Madrid, Marcial Pons, 2004.*
- VIÑAO, A. MARTINEZ, M.J. *Las tarjetas postales como instrumento de construcción de la memoria escolar y fuente para su reconstrucción y análisis (España, siglo XX), en MEDA, J.; VIÑAO, A. y YANES, C. La memoria escolar (en prensa), 2016.*
- VV.AA., *El Pilar, cien años de historia, 1907-2007, Madrid, Colegio Nuestra Señora del Pilar, 2007.*

DONDE EL INSTITUTO. URBANISMO Y CONSTRUCCIONES ESCOLARES EN ESPAÑA DURANTE EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

Juan GONZALEZ RUIZ

Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (MUESCA)

Polanco (Cantabria)

España

1.

Institutos y desarrollo urbano

Los Institutos de Segunda Enseñanza, seguramente las instituciones educativas más representativas de los inicios del Nuevo Régimen en España, tuvieron una primera instalación azarosa, oportunista y escasamente funcional. La creación de estos centros de enseñanza se inscribió en un impulso de lo civil frente a otros poderes dominantes en la sociedad del antiguo régimen: contrariamente a las posturas de los estamentos nobiliarios, militares o eclesiásticos, los modelos napoleónicos de administración civil recogían el principio revolucionario de revertir al pueblo lo que era del pueblo, adobado con los instrumentos racionalistas y positivistas derivados de la Ilustración. Sin embargo, la mayoría de los edificios que ocuparon los institutos creados a raíz del llamado Plan Pidal de 1845 en todas las capitales de provincia habían sido conventos religiosos recién desamortizados, que presentaban rasgos escasamente significativos del papel que los institutos estaban destinados a jugar tanto en la consolidación de un emergente sistema educativo como en la modernización de la sociedad española.

Salvo excepciones como las de Bilbao (1848), Vitoria (1853), Santoña (1862), La Coruña (1890), Orense (1896), y mucho antes el 'protoinstituto' Jovellanos, de Gijón (1807), fue en la nueva centuria cuando comenzó la construcción de edificios diseñados específicamente para albergar Institutos de Segunda Enseñanza. Los motivos fueron distintos en cada caso, pero podrían resumirse en tres: a) la decrepitud de las edificaciones, en algunos casos francamente preocupante, b) la búsqueda de una mayor funcionalidad, reclamada por el profesorado, y c) las iniciativas de algunos políticos locales, que pretendieron con ellos contribuir a la modernización de sus ciudades a través de nuevas edificaciones dentro de esquemas urbanísticos distintos de los de épocas anteriores, con frecuencia medievales. Respondían así al interés de la nueva clase social burguesa y acomodada, satisfecha de los progresos técnicos y

del bienestar alcanzado tanto como ciega y sorda ante las condiciones sociales de una gran mayoría de la población, que atribuía un carácter instrumental y clasista al Bachillerato cursado en los ya viejos Institutos de Segunda Enseñanza. El impulso institucional de una necesaria reforma vino dado por su transformación en Institutos Generales y Técnicos en virtud de un Real Decreto promulgado en 1901 por el recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, dando origen a lo que podría considerarse como una auténtica “refundación” de la Segunda Enseñanza.

A su amparo se construyeron durante el primer tercio del siglo XX una veintena de edificios para los institutos de otras tantas capitales de provincia medianas y pequeñas, en cuyo diseño se manifestaron de forma muy conspicua los rasgos genesiácos de la Segunda Enseñanza enmascarados hasta entonces en los viejos edificios de origen religioso. No es cosa de repetir lo que ya expusimos recientemente en las anteriores Jornadas Científicas de la SEPHE acerca del modo en que la estructura arquitectónica de tales edificios, la disposición de sus espacios, su decoración e incluso las vicisitudes de su construcción reflejan la dinámica de factores sociales y culturales, y se constituyen en fuentes de lectura hermenéutica y de conocimiento histórico.

Toca ahora ocuparse de otra dimensión de mayor alcance temporal y espacial: las relaciones que los edificios escolares establecieron con el medio urbano en el que fueron construidos y en el que se encuentran situados en la actualidad. Hay una radical diferencia entre los institutos que mantuvieron sus instalaciones primigenias y aquellos otros a los que se dotó de nuevos edificios posteriormente. Pero conviene señalar que en ambos casos se produjo una doble influencia. Por una parte su situación dentro del tejido urbano y las edificaciones y vías de comunicación del entorno más inmediato determinaron su acceso, su imagen y su capacidad de crecimiento y desarrollo, cuando no otras circunstancias de su propia funcionalidad, como son las condiciones higiénicas. Por otra, los edificios de las características de un instituto generaron sinergias con otros elementos urbanos, como flujos de tráfico de personas y vehículos, perspectivas visuales, espacios verdes o recintos residenciales y escolares: en definitiva, una contribución notable a la identidad de las ciudades o los barrios en que se ubicaron.

Como ya se ha indicado, los institutos creados en la primera mitad del siglo XIX encarnaron una paradoja: se instalaron inicialmente en edificios de origen religioso con todas sus consecuencias, en espacios cerrados de barrios levíticos situados dentro de los viejos recintos amurallados al amparo de catedrales y conventos, que ocultaron su inicial intención civil y progresista. Es cierto que la Segunda Enseñanza había sido una creación burguesa cuyo sitio natural eran las ciudades, pero el urbanismo del antiguo régimen de raíces medievales no se transformaría sino a partir del último tercio de la centuria, con el derribo de las murallas de la mayoría de las ciudades, la construcción de nuevos edificios civiles de uso tanto privado como público, la eclosión de estilos arquitectónicos de carácter enfático y el trazado de nuevas vías de comunicación con perspectivas más amplias: el desarrollo urbano en suma.

Hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX, las capitales de provincia y algunas otras localidades dispusieron de un solo instituto de Segunda Enseñanza. Por

más que su denominación oficial sufriera algunas variaciones, o se encubriera tras acrónimos más o menos crípticos, o que la etapa educativa a la que servían cambiara igualmente, o que se les diera nombre propio, en el común de las gentes siempre fueron conocidos como “el Instituto”. La expresión “*donde el Instituto*”, con la que hemos titulado esta comunicación, era una forma habitual de indicar un punto de referencia espacial en el callejero de todas las capitales de provincia, una auténtica referencia urbana. Podría ignorarse su nombre completo, sus planes de estudio, su profesorado, lo que se hacía dentro de ellos; pero todo el mundo sabía qué edificio era y dónde se encontraba.

Hagamos algunas consideraciones al respecto de lo que esto vino a significar para los Institutos dotados de nuevos edificios construidos en torno al primer tercio del siglo XX, así como para el desarrollo de las propias ciudades que, casi en su totalidad, todavía los mantienen en pie.

La primera de ellas ha de ser su localización. Los barrios burgueses emergentes, en distintos grados de ejecución, hicieron hueco a las nuevas construcciones escolares, que se convirtieron en elementos conspicuos de la moderna imagen de las ciudades a través de unos rasgos que los caracterizaron y los distinguieron de aquellos a los que venían a sustituir.

Los modelos arquitectónicos empleados los hicieron distanciarse del resto del viejo caserío no solo en el espacio, sino también formalmente. Adoptaron la forma de construcciones cerradas con un estilo ecléctico indefinido no exento de referentes historicistas o regionalistas, en el que se primaba la apariencia enfática, el relieve dado a la fachada, al cierre perimetral del recinto, los elementos decorativos y todo lo que pusiera de manifiesto, aun de manera simbólica, el papel social destacado y el carácter instrumental que se pretendía atribuir a los estudios a los que estaban dedicados. De una suntuosidad indisimulada, en muchos casos el “nuevo Instituto” se convirtió en el edificio civil de mayor relieve y volumen de las ciudades en las que se construyó. Téngase en cuenta que la regulación de los Institutos Generales y Técnicos integraba en ellos otras modalidades escolares, como las Escuelas Normales o las de Artes y Oficios.

Algunos otros rasgos que incidieron en la apariencia ciudadana a través de los edificios de los institutos tuvieron una motivación inicialmente pedagógica. La preocupación higienista hizo que los nuevos institutos se levantaran en terrenos despejados, libres de otras construcciones adosadas y apartadas de fuentes de insalubridad. A la vista de la posición que hoy ocupan dentro del tejido urbano de las ciudades, cuesta creer que el alejamiento de los núcleos históricos provocara en algunos casos la resistencia de familias que desconfiaban de las distancias que habría de recorrer el alumnado con el añadido de las inclemencias climáticas, la soledad de zonas aún despobladas o la cercanía de obras, cuarteles o instalaciones industriales. También respondían a las corrientes higienistas propias de la época los amplios ventanales, los espacios de respeto en el entorno de la fábrica y especialmente ante la fachada, y la protección del recinto por medio de verjas y cancelas.

La dimensión del espacio ocupado es otra característica que repercutió notablemente tanto en el orden urbanístico como en el pedagógico, en íntima relación con los criterios higienistas. El creciente interés por la educación física y los deportes

requería la reserva de terrenos para los recreos, los juegos y las actividades deportivas, y el “campo de experimentación agrícola” era un recurso obligado tanto para la asignatura de Agricultura, habitual en los planes de estudio, como para la de Ciencias Naturales. Esta amplitud por una parte favoreció el esponjamiento de los nuevos barrios aligerando la densidad de sus construcciones, y por otra permitió a medio y largo plazo la ampliación y adecuación de las instalaciones por motivos estrictos de escolarización.

No fue casual, pues, que muchos institutos pasaran a ubicarse junto a los nuevos parques y jardines públicos surgidos en la periferia inmediata de los viejos recintos urbanos tras la demolición de las murallas. El trazado de las vías de comunicación, la gestión de espacios públicos, el diseño de zonas de expansión y la programación de otros edificios institucionales contó con la presencia de los nuevos institutos como puntos de referencia visual y de movilidad. Las perspectivas generadas dotaron de relevancia a sus edificios y a la función educativa que desempeñaban. Los institutos se convirtieron así en algo bello a la vez que importante y capaz de excitar el orgullo ciudadano.

Algo distinto ocurrió con los pocos institutos cuyos renovados edificios se construyeron sobre los solares de los antiguos previamente derribados. Sus rasgos de fábrica podían ser asimilables a los de los anteriores, con diseños arquitectónicos prácticamente intercambiables en algunos casos. Pero situados en unos ámbitos urbanos que conservaban sus arcaicos condicionantes y limitaciones, tributarios de un urbanismo de impronta medieval, habrían de reducir drásticamente el doble juego de influencias y de mutua relevancia entre pedagogía y urbanismo que hemos descrito hasta aquí. Continuarán siendo centros escolares encorsetados con escasas posibilidades de desarrollo, sin obtener partido de su relevancia arquitectónica y en entornos urbanos esclerotizados y de difícil acceso: en cierto sentido, fuera de lugar.

Los cuatro casos que se describen en los siguientes epígrafes acusan estos factores en muy diferentes medidas. Las capitales de provincia en que se sitúan tienen actualmente un tamaño que podría estimarse como mediano, pero su evolución durante los dos últimos siglos, en coincidencia con la creación de sus Institutos de Segunda Enseñanza, presenta notables diferencias: desde el lento desarrollo palentino lastrado por sus cimientos religiosomedievales y la economía agraria de su territorio provincial hasta el notable impulso industrial y mercantil de Bilbao, pasando por el más equilibrado avance de Santander y por el muy reciente despegue de la capital guipuzcoana como ciudad turística y de servicios, que no albergó su Instituto hasta después de conseguir definitivamente la capitalidad provincial en 1854.

Institutos para los que fueron construidos nuevos edificios en torno al primer tercio del siglo XX (En negrita: los que continúan como Institutos de Educación Secundaria)						
Instituto ciudad, denominación actual	Fechas de construcción	Habitantes según censo de 1920	Ubicación del nuevo edificio			Observaciones
			Sobre el solar del antiguo	Fuera del casco histórico	Junto a parque o jardín	
Orense, Otero Pedrayo	1871 / 1896	17.581	X	X	X	
Madrid, Cardenal Cisneros	1877 / 1888	750.896				Añadido a la Universidad Central
La Coruña, Da Guarda	1885 / 1890	62.022		X		
Logroño, Sagasta	1895 / 1900	26.806	X	X	X	
San Sebastián, Peñaflorida	1896 / 1900	61.774		X		Actual Centro Cultural Koldo Mitxelena
Valladolid, Zorrilla	1902 / 1907	76.791		X		
Guadalajara, Brianda de Mendoza	1902 / 1912	13.536	X			Añadido al antiguo edificio
Zamora, Claudio Moyano	1902 / 1919	17.567		X	X	
Badajoz, Bárbara de Braganza	1904 / 1912	37.967	X			Sede actual del Consejo Consultivo de Extremadura
Granada, Padre Suárez	1904 / 1919	103.368		X	X	
Palma de Mallorca, Ramón Llull	1906 / 1912	77.418		X		
León, Padre Isla	1906 / 1917	21.399			X	Derribado en 1966 y sustituido por otro edificio
Palencia, Jorge Manrique	1908 / 1915	19.543		X	X	
Castellón, Francisco Ribalta	1910 / 1917	34.457		X	X	
Santander, Santa Clara	1911 / 1916	72.469	X			
Pontevedra, Valle Inclán	1911 / 1927	26.944		X	X	
Las Palmas, Pérez Galdós	1919 / 1925	66.461		X		Sede actual de la Universidad de Las Palmas
Almería, Celia Viñas	1922 / 1930	50.194		X		Escuela de AA. y OO. en su origen
Albacete, Bachiller Sabuco	1923 / 1933	31.960		X	X	
Bilbao, Unamuno	1926 / 1927	112.819		X		
Huelva, Rábida	1926 / 1933	34.437		X		
Madrid, Isabel la Católica	1927 / 1928	750.896		X	X	Instituto-Escuela en su origen
Vigo, Santa Irene	1941 / 1946	53.100		X	X	

2.

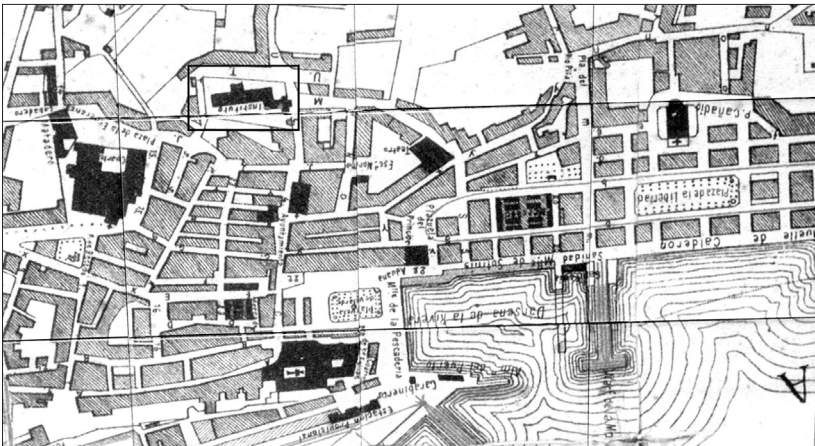
Santander: la oportunidad perdida

En 1838, siete años antes de la regulación de la Segunda Enseñanza en el ámbito nacional gracias al llamado Plan Pidal, se había establecido en Santander el *Instituto Cántabro*. La capital de la recién creada provincia tenía, sin embargo, una corta trayectoria urbana: aún no había transcurrido un siglo desde que pasara de ser una pequeña villa de pescadores y mareantes a convertirse en sede episcopal con categoría de ciudad. El Instituto se instaló en un desamortizado convento de monjas clarisas dedicado a Santa Clara (Fig. 1), situado en una estrecha y empinada calle de la vieja Puebla que conducía al lienzo norte de la muralla a través de huertas y establos (Fig. 2). Convenientemente acondicionado, ofrecía una soleada galería orientada al Sur, en la que se dispusieron las aulas y el resto de las limitadas instalaciones junto a la capilla conventual, donde habría de albergarse la Escuela Normal de Maestros creada seis años después (Fig. 3). Allí continuó funcionando durante más de siete décadas, hasta que en 1908 hubo de arrendarse urgentemente un cercano caserón para trasladar las instalaciones abandonando el viejo y ruinoso convento de la orden franciscana.



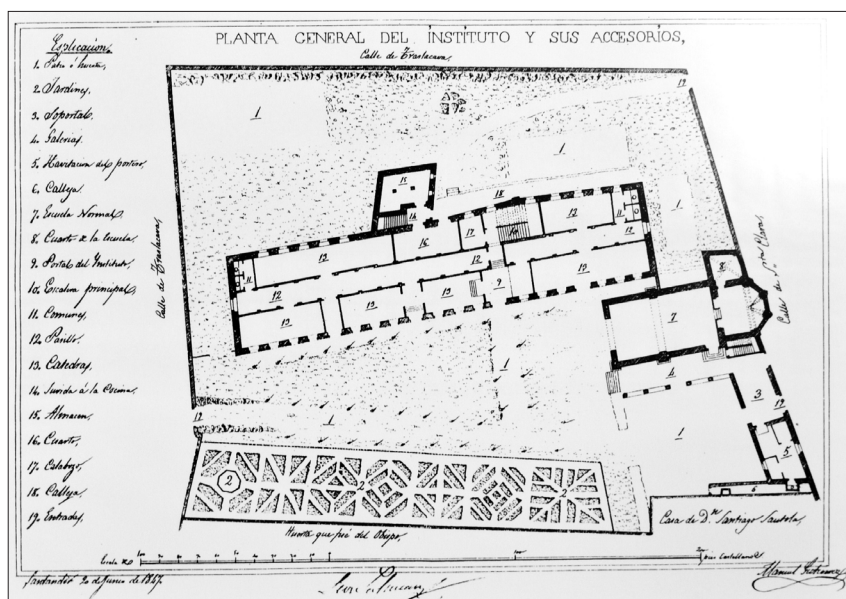
◀ Fig. 1

Fig. 2
(en recuadro: el Instituto)

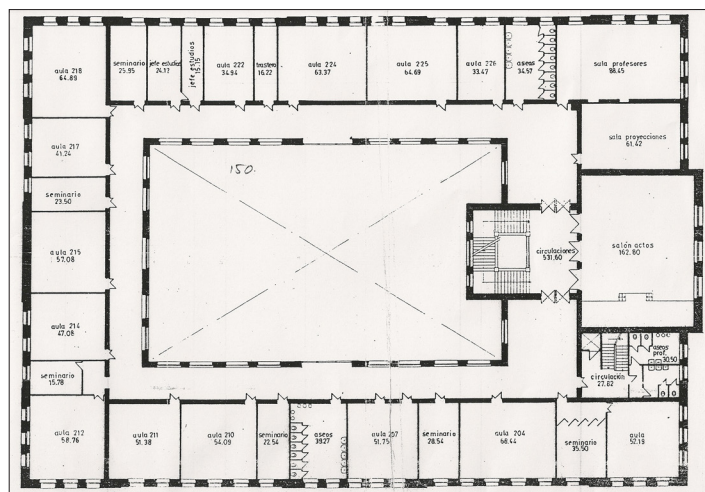


Se decidió entonces la construcción de un nuevo edificio a semejanza de lo que venía haciéndose en otras capitales de provincia. Por aquellos años, la ciudad había adquirido un notable desarrollo gracias a la navegación marítima de alcance ultramarino y a la pujanza de algunas actividades económicas en el territorio provincial, especialmente la minería, la industria, la explotación forestal, la ganadería extensiva y ciertos atisbos, aún tímidos, de iniciativas turísticas. Algunas áreas de extensión urbana se mostraban ya, o simplemente se apuntaban: el muelle y todo el frente marítimo y las vías de salida hacia el interior. Sin embargo, no fue en estas zonas donde se decidió elevar el nuevo edificio, sino sobre el mismo terreno dejado libre después del derribo del anterior.

Fig. 3



Tras un concurso nacional, se eligió el proyecto presentado por los arquitectos Francisco Pérez de los Cobos y Lorenzo Gallego Llausás. Las obras comenzaron en 1911 y se concluyeron en 1916: cuando se inauguró el nuevo *Instituto General y Técnico* la satisfacción generalizada no hacía prever los graves inconvenientes pedagógicos y urbanísticos que habrían de generarse como consecuencia de la ubicación elegida, tan poco meditada entonces como incómoda a medio y largo plazo. Casi todo el terreno disponible fue ocupado por una construcción cerrada de planta rectangular, con tres plantas en alzado y un patio interior muy limitado y poco luminoso (Fig. 4).



◀ Fig. 4

La pendiente del solar, no prevista en la redacción del resto de proyectos coetáneos pensados para terrenos llanos, proporcionó otros espacios en semisótano, tan lóbregos como húmedos, y obligó al trazado de una escalinata inclinada que permitiera el acceso a la puerta principal situada en el centro de una fachada tan enfática como todas las de los restantes institutos construidos por estos años pero mucho menos llamativa (Fig. 5).

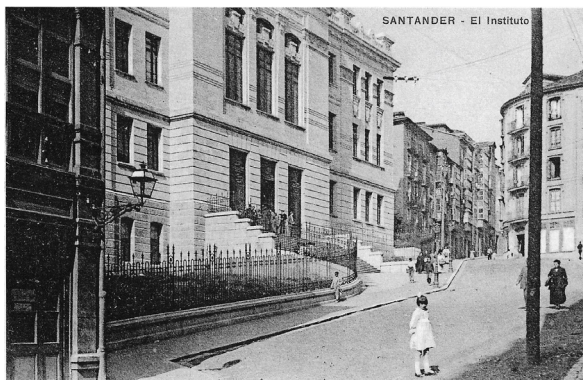


Fig. 5 ▶

El edificio nuevo resultó menos soleado que el anterior, y no pudo disponerse de espacios al aire libre para campo de experimentación agrícola ni para actividades deportivas: la escalinata de entrada se convirtió en lugar de recreo y descanso entre las horas de clase. La escasez de los espacios disponibles y la rigidez de su estructura no se hicieron patentes hasta que surgió la necesidad de ampliaciones. La perspectiva visual reclamada por un edificio de tan ostentoso porte se

vio alterada por la estrechez de la cuesta de Santa Clara, que años después daría nombre al Instituto por más que otra calle, la de San José, enfilara su fachada perpendicularmente.

El incendio que asoló la ciudad vieja de Santander en febrero de 1941 respetó íntegramente la fábrica del Instituto, aunque afectó de lleno a parte de su entorno. Las casas situadas frente a su fachada desaparecieron, pero su reconstrucción vino a agravar algunas de las deficiencias antes señaladas. La altura de los nuevos edificios se duplicó, la calle que daba vista a la fachada fue desviada para cuadrar la manzana resultante, en la que se construyeron viviendas para militares. No se aprovecharon algunos solares contiguos para posibles ampliaciones futuras. Tampoco se diseñó una plaza o algún espacio de respeto que aireara el agobiante tejido urbano del barrio y destacara el edificio del centro docente. Se desataron los vicios de la especulación inmobiliaria, y el Instituto perdió luminosidad y relevancia urbanística. Por una dramática paradoja, nunca destacó tanto sobre el caserío circundante como en los días siguientes al incendio, según podemos ver en alguna fotografía tomada en aquellos terribles momentos (Fig. 6).



◀ Fig. 6

Desde entonces, estos inconvenientes se han agravado con el intenso tráfico rodado que congestiona las vías en derredor del Instituto, sin peatonalización alguna, que forzó la conversión en aparcamiento para profesores de un pequeño espacio libre dentro de su recinto. Podría concluirse que el incendio de 1941 fue una oportunidad perdida para el renacimiento de una ciudad armónica, moderna y respetuosa

con su historia. A salvo de criterios de escolarización, el Instituto está hoy fuera de lugar: ni el entorno urbano favorece su misión, ni su espléndido edificio contribuye a la identidad urbanística de una ciudad a la que, en cierta manera, sigue representando como el “Instituto” por antonomasia de Santander.

No ha de resultar extraño, pues, que en tiempos recientes hubiera de sufrir, además del notable abandono en su mantenimiento, algunos otros riesgos fruto sin duda de una ubicación desafortunada. Eso debió ocurrir con quienes en los años finales del siglo pasado pensaron en dedicar el edificio a otros menesteres representativos. O, lo que fue más grave, en derribarlo para eludir una muy costosa obra de mantenimiento, absolutamente necesaria para su conservación: el paso del tiempo, junto con algunas edificaciones colindantes un tanto abusivas, pusieron de manifiesto cierto descuido en la construcción inicial del edificio, de un diseño poco apropiado a un terreno en pendiente y para cuyos cimientos se aprovecharon los de la primitiva iglesia de Santa Clara.

Finalmente, ya en los umbrales del siglo actual, se hicieron las obras oportunas, se limpió su fachada y se pintó su interior. Pero el Instituto, que raramente aparece en los repertorios de edificios notables de la ciudad ni en los circuitos turísticos, sigue teniendo problemas de espacio para las instalaciones que requieren las actuales enseñanzas, y resulta difícil de localizar por quienes no conocen su emplazamiento a no ser que se guíen por el bullicio de un alumnado que, al igual que hace cien años, consume sus tiempos de recreo en las escalinatas de la fachada (Fig. 7).

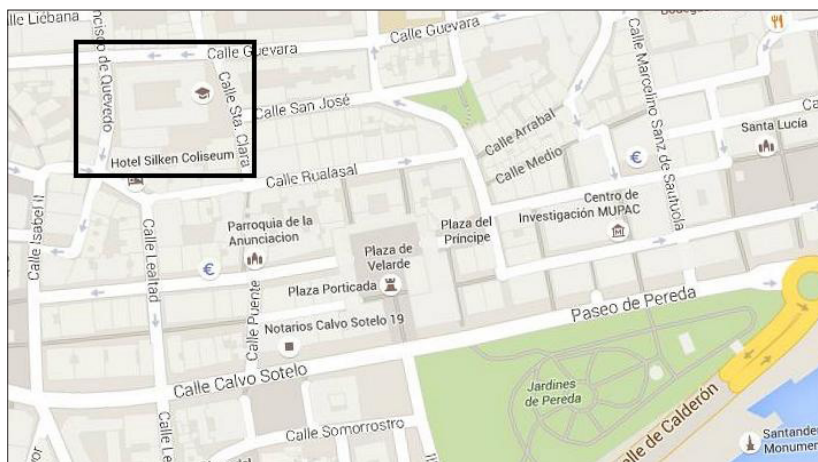


Fig. 7

3.

San Sebastián: el desalojo de la memoria

Cuesta creer que esta espléndida y dinámica ciudad de Donosti no fuera hasta los inicios del siglo XIX sino una pequeña villa de pescadores a la sombra del monte Urgull, devastada casi totalmente por las tropas hispano británicas cuando perseguían a las francesas en retirada en los estertores de la Guerra de la Independencia. La reconstrucción y los sucesivos ensanches se hicieron ya con criterios racionalistas, dando lugar a una ciudad cuyo trazado geométrico logró superar las inconveniencias de una orografía complicada y en la que residía una burguesía mercantil de corte liberal. Se hizo con la capitalidad de la provincia de Guipúzcoa en la tardía fecha de 1854, y en 1872 acogió el Instituto Provincial por traslado del Real Seminario de Vergara, que había hecho las veces de tal desde su creación un siglo atrás por la Real Sociedad Vascongada de Amigos del País a iniciativa del Conde de Peñaflores (Fig. 8).

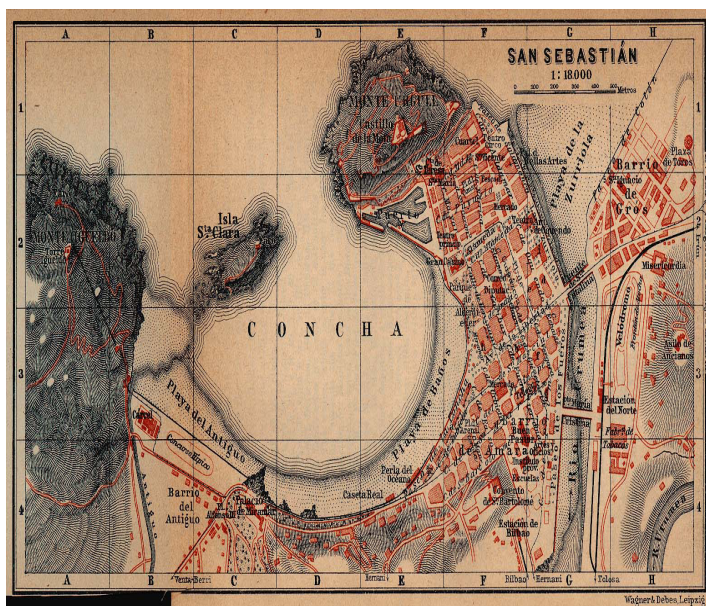


Fig. 8

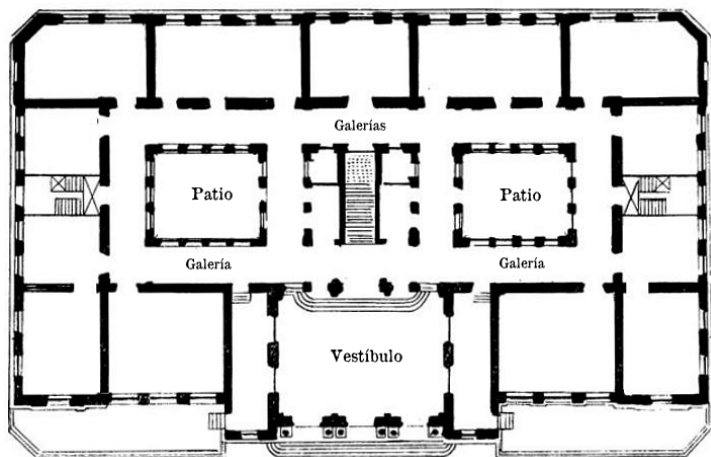
La ciudad se convirtió pronto en sede del veraneo real, primero con Isabel II y luego con la Reina Regente María Cristina de Habsburgo. El ensanche se extendió hacia el Sur hasta las marismas de Amara, dando lugar a un barrio de trazado ortogonal en el que se construyeron algunos edificios singulares: entre otros la iglesia del Buen

Pastor (inaugurada en 1897 pero que no se convertiría en catedral y sede episcopal hasta 1949), el Instituto Guipuzcoano (1900) y la Escuela de Artes y Oficios (1909). La primera fue fiel al estilo neogótico propio de los templos de la época, y los dos últimos edificios siguieron el estilo ecléctico más socorrido por la burguesía de entre siglos, enfatizado por los rasgos neoclásicos de sus respectivas fachadas.



Fig. 9 ▶

El edificio del Instituto (Fig. 9), cuyas obras dieron comienzo en 1896, adoptó el modelo de construcción cerrada con un patio interior doble que subrayaba la simetría racionalista del conjunto y que ya había sido utilizado en otros Institutos. Sin embargo, la superficie otorgada al Instituto en el ensanche de Goicoa resultó escasa para las instalaciones docentes y para los dos patios de recreo, sin que el edificio pudiera contar con espacio alguno de respeto ante la vía pública ni con terrenos para campos de deporte o de experimentación agrícola: Resultó una construcción tan fallida en su objetivo como ostentosa en su apariencia externa (Fig. 10).



◀ Fig. 10

También jugó en contra su ubicación junto al edificio más destacado del nuevo barrio donostiarra destinado a acentuar la decidida impronta opulenta y atractiva de la ciudad: la basílica del Buen Pastor. El Instituto, como luego la Escuela de Artes y Oficios, se situó justo “detrás de la iglesia”. Esta expresión encierra una lectura metafórica. Los dos centros escolares (dedicados ahora a otros menesteres) se esconden tras la cabecera del templo, desde cuyos pies enfila el eje Norte-Sur más importante del nuevo trazado: el que lo une con la antigua iglesia de Santa María del Coro, que se salvó milagrosamente del incendio de 1813. La plaza citada, dominada por la actual catedral, no ocupa las cuatro manzanas previstas inicialmente, sino que está flanqueada por construcciones que, a la vez que la achican, cortan la perspectiva del Instituto y de la Escuela. Además, estos ocupan cada uno la mitad de la extensión estándar de las manzanas, divididas por una calle según se observa en la cuadrícula del plano ciudadano. La brevedad de la calle Urdaneta en la que se sitúan sus fachadas, entre el cerro de San Bartolomé y el río Urumea, tampoco permite una perspectiva relevante, aunque no haya sido obstáculo para la instalación en ambos extremos de sendos centros escolares privados (Fig. 11).



▲ Fig. 11

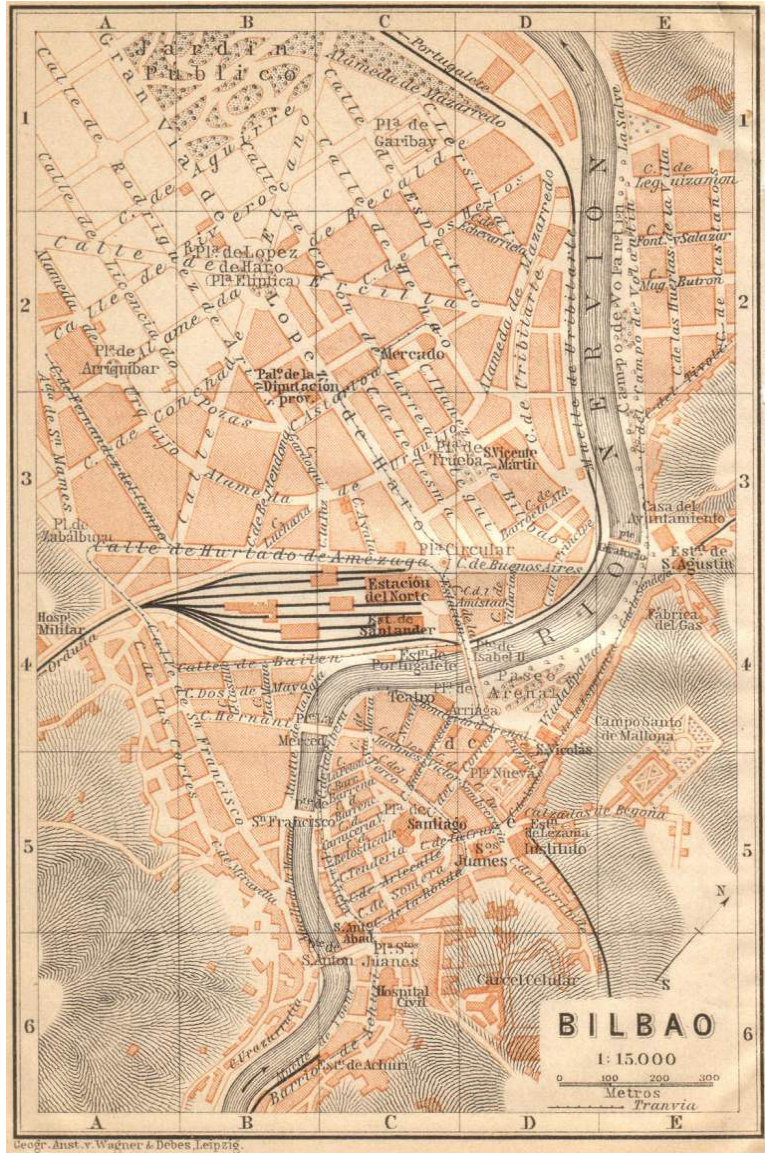
No parece verosímil que esta limitada presencia arquitectónica y urbanística influyera tanto como su escasa capacidad e idoneidad en el abandono del edificio como sede del Instituto. Pudieron añadirse otros motivos, pero el hecho fue que el año 1956 el centro escolar, que ya se denominaba oficialmente Instituto Nacional de Segunda Enseñanza *Peñaflorida*, fue trasladado a una reciente y funcional construcción en el nuevo barrio de Amara, menos céntrico y más al Sur, de cuya calidad puede ser índice el que fuera derribada el año 2010. Mientras tanto, el edificio original fue ocupado por la Escuela Superior de Ingeniería de la privada Universidad de Navarra, hasta que, cumplido ya un siglo de existencia, sufriera una radical remodelación interior para instalar la Biblioteca Provincial convirtiéndolo en el actual *Centro Cultural Koldo Michelena*. Sin embargo, en su nueva y pujante vida nada recuerda, ni en su interior ni en su exterior, un pasado en el que fue también un centro cultural de referencia, “el Instituto” de San Sebastián, jugando un papel importante, si no en el orden urbanístico, sí en la educación de unas cuantas generaciones de donostiarras.

4.

Bilbao: el orgullo mantenido

Bilbao fue la primera ciudad española que construyó un edificio nuevo para dedicarlo a Instituto, dos años después de la regulación de la Segunda Enseñanza en 1845. El Instituto Vizcaíno, cuya vida diaria habría de retratar Unamuno en sus *Recuerdos de niñez y mocedad*, estaba situado en lo que entonces era centro de la ciudad y hoy es conocido como Casco Viejo, en una plaza que lleva precisamente su nombre (Fig. 12). Sus obras fueron costeadas por la Diputación de Vizcaya, el Ayuntamiento de Bilbao y la Junta de Comercio. Como en tantas otras ciudades españolas, se aprovechó un convento desamortizado, el Monasterio de la Cruz, aunque, a diferencia del resto, fuera derribado para levantar sobre su solar un nuevo edificio. Se empleó un modelo arquitectónico cerrado, relacionado con el tradicional monástico o con el más reciente del Instituto Jovellanos gijonés, que pronto se mostró insuficiente para satisfacer las necesidades de la Segunda Enseñanza y de las escuelas de Náutica y Estudios Mercantil, que hubieron de compartir edificio. Lo mismo ocurrió con sus dos pequeños patios interiores, que pronto se mostraron claramente exiguos, al igual que los espacios de respeto situados tras su fachada posterior, lindantes con una antigua alhóndiga y almacén de tabacos. Al punto de que el alumnado hacía sus recreos en la plaza, que era, por otra parte, el único espacio abierto con que contaba hasta la apertura de la Plaza Nueva en 1851.

Fig. 12

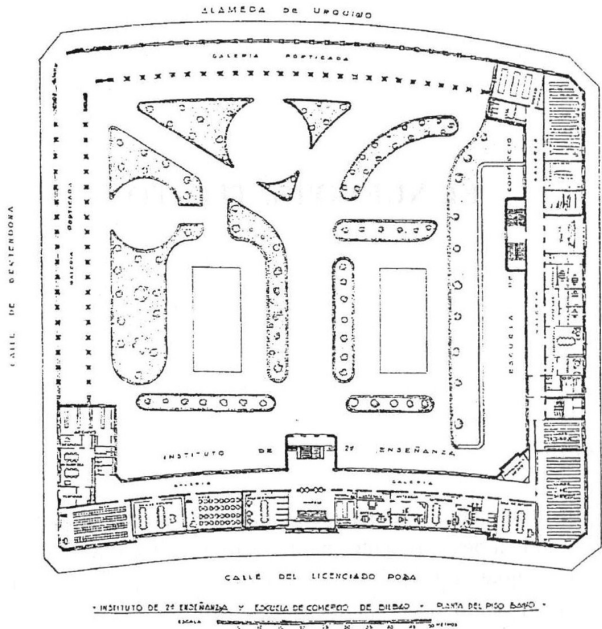


El resultado fue un edificio espléndido con una perspectiva relevante dentro de un caserío de calles estrechas, que fue alabado por Gil de Zárate y en el que llegó a residir Isabel II en una visita a Bilbao. Pero ya bien entrado el siglo XX, a la insuficiencia inicial de instalaciones vinieron a unirse otros dos factores determinantes: a) un deterioro notable y creciente que había tenido su origen en los destrozos ocasionados por la tercera Guerra Carlista, y b) el traslado del centro de gravedad de la ciudad a los nuevos barrios de la orilla izquierda de la ría del Nervión. Desde el año 1876 se estaba realizando sobre las vegas del barrio de Abando un Plan de Ensanche

consistente en una retícula de calles y manzanas amplias orientadas en torno a una plaza elíptica. En esta actuación se cifraba el desarrollo de la ciudad a impulsos de la industria, del comercio y las finanzas. Es por esto que el traslado al nuevo Bilbao respondió no solo a las necesidades del propio centro docente sino también a la convicción de las clases gestoras vizcaínas sobre el papel clave que en el progreso de la ciudad habría de jugar la enseñanza y la educación. La pujante burguesía bilbaína mostraba su orgullo en lujosas residencias, ostentosos edificios civiles, amplios jardines, instituciones culturales y asistenciales; pero también en centros docentes como los grupos escolares y, cómo no, en un nuevo edificio para el Instituto, que estuviera a la altura de los anteriores y que, de paso, pudiera rivalizar con los que algunas órdenes religiosas habían empezado a levantar en ambas márgenes de la ría.

La construcción del nuevo Instituto se demoró hasta 1926, algunos años después de que el viejo caserón de la plaza que desde 1980 lleva el nombre de Miguel de Unamuno llegara a un estado casi ruinoso que precipitó su abandono y su derribo. En su motivación respondió al canon establecido por la mayoría de los edificios de la época a que nos referimos: sustitución de uno antiguo y obsoleto situado en algún barrio decimonónico por otro moderno en el ensanche burgués de la ciudad. Pero el caso bilbaíno presenta unos rasgos que lo hacen singular y muy interesante desde los puntos de vista arquitectónico, pedagógico y urbanístico.

Como el recién derribado, el nuevo edificio fue asumido tanto en su diseño como en su financiación por entidades provinciales y locales con fuerte participación de la pujante clase burguesa vizcaína: la Diputación de Vizcaya aportó los terrenos, y la Caja de Ahorros Municipal costeó las obras. Ello puede explicar la rapidez de la construcción, emprendida a mediados del año 1926 y concluida en octubre del año siguiente, en contraste con la lenta gestión administrativa de las abordadas por el Estado.



◀ Fig. 13

Ricardo Bastida, arquitecto municipal, y Diego de Basterra, arquitecto de la Diputación, diseñaron un edificio que se apartaba notablemente de los modelos centralizados proporcionados hasta entonces por la madrileña Junta Facultativa de Construcciones Civiles. Los años no habían pasado en balde, y en su planteamiento debieron influir también las nuevas corrientes que se abrían paso en la arquitectura de los espacios e instalaciones escolares difundidas por la Institución Libre de Enseñanza y la Oficina Técnica de Construcciones Escolares, recién creada en 1920 aunque solo tuviera competencias sobre las escuelas primarias. Hasta entonces la construcción de estas últimas era competencia de los Ayuntamientos, mientras que la de los Institutos corría a cuenta del Estado. Por el contrario, fueron las entidades locales quienes sustituyeron al Estado en la gestación y realización de este Instituto Vizcaíno.

Su planta (Fig. 13) pone de manifiesto un cambio radical y sustantivo: de las anteriores construcciones cerradas con patio interior se pasó a un edificio abierto, dispuesto sobre una línea quebrada con dos brazos en ángulo. A tenor de los objetivos propuestos por sus impulsores, en uno de ellos (calle Licenciado Poza) se alojó el Instituto y en el otro (calle Elcano) la *Escuela de Altos Estudios Mercantiles*, hoy Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad del País Vasco. En su vértice se instaló el paraninfo, tan solemne como el resto de elementos enfáticos acostumbrados: la fachada, la portada, el vestíbulo y la escalera imperial. En la esquina opuesta se situó la biblioteca, con acceso desde la calle, y en el muro exterior achaflanado se colocó el símbolo de la sabiduría civil: una estatua de la diosa Minerva (Fig. 14).

▼ Fig. 14



Pero lo más característico y de mayor significación pedagógica y urbanística quizá fuera el patio exterior, abierto a las dos calles (Bertendona y Alameda de Urquijo) que cierran el cuadrilátero del amplio espacio ocupado; quedaba limitado al Este y al Sur por una artística verja de hierro con galería porticada en cuyo vértice, a modo de contra-fachada, un historiado portón se coronaba con un escudo de España en piedra y el letrero de su denominación inicial, *Instituto Alfonso XIII* (Fig. 15).



◀ Fig. 15

Exponer a la mirada exterior los espacios abiertos donde el alumnado y, en su caso, el profesorado consumiera los tiempos de recreo o realizara tareas docentes como la Educación Física fue la consecuencia de un planteamiento pedagógico emergente que proyectaba una más amplia e intensa relación de las escuelas con sus entornos, desechando el carácter reservado y críptico, casi secreto, con que hasta entonces se pretendía protegerlas y, en cierta manera, sacralizarlas. Este cambio de orientación fue consecuencia no solo del paso del tiempo: sin duda tuvo que ver aquí la participación social en la gestación del nuevo Instituto. Aportación que también se produjo en el amplio y decidido programa de creación de escuelas abordado en la misma época por el Ayuntamiento de Bilbao, gracias al cual se construyeron unos espléndidos edificios que aún hoy asombran por su magnificencia. Y, lo que es más importante, su carácter abierto y despejado permite a los viandantes contemplar la bullente actividad escolar de sus patios situados al exterior, delante de sus espectaculares fachadas. Siguen dedicados a la enseñanza tal como fueron concebidos, y no está de más añadir que frente a todos los vaivenes políticos sufridos mantienen sus nombres iniciales dedicados a maestros notables de la ciudad.

La amplitud de espacios y la participación social se manifestó en algunos otros hechos. Desde 1932, con algunas interrupciones, se desarrolló en el patio del Instituto una *Exposición de Industria y Comercio*, germen de la posterior Feria de Muestras de Bilbao, hasta que en 1956 se trasladó a sus nuevas instalaciones en la vega de San Mamés. La separación del alumnado por sexos establecida rígidamente por el régimen de Franco llevó a una artificiosa división de los espacios y de los tiempos dentro del Instituto, que se resolvió en 1966 con la construcción dentro del recinto de un nuevo edificio para Instituto femenino. Se le dio el nombre de *Martín de Bertendona*, y alteró su fisonomía con la merma del patio y la desaparición de la pérgola y parte de la verja. El Ministerio de Educación hubo de pagar a la Diputación por el terreno ocupado el precio simbólico de una peseta. Poco después, a raíz de detectarse graves problemas constructivos, el mismo Ministerio abordó un costoso y lento programa de obras de rehabilitación que estuvieron a punto de llevar al Instituto de Bilbao a su demolición. Mientras tanto se realizaba un aparcamiento subterráneo bajo el patio, que condujo a la desaparición de la pérgola y a la sustitución de la artística verja por otra más funcional y sencilla. Cabe la sospecha, no obstante, de que fuera eso lo que a la postre salvó al Instituto, que no volvió a funcionar con tranquilidad, ya con el nombre de *Miguel de Unamuno*, hasta comienzos del curso 1875-76, aunque no se hiciera mixto sino pasados siete años.



Fig. 16

La intrahistoria del Instituto no es la única responsable de la extraordinaria relevancia urbanística que exhibe en la actualidad. Al notable porte y a la estructura de su edificio han de añadirse los factores, tan determinantes en todos los casos, derivados de su situación. Ocupa una de las más céntricas y espaciaosas manzanas

del ensanche de Abando, trazado a partir de un centro, la Plaza Elíptica, que otorga a su cuadrícula un especial dinamismo, ausente en otros diseños rígidamente ortogonales como el donostiarra que hemos visto anteriormente. La perspectiva de la calle Elcano, que en sus inicios apuntaba a las industrias de Abandoibarra, enlaza ahora el Instituto con la Plaza de Euskadi y su entorno cultural, universitario y museístico. Por si fuera poco, el aparcamiento subterráneo lleva a muchos automovilistas que acuden por ocio o por negocio al centro de la ciudad a mantenerlo como un punto de referencia de primer orden. En definitiva, el Instituto de Bilbao sigue estando muy presente en la percepción urbana que propios y extraños tienen de la capital vizcaína (Fig. 16).

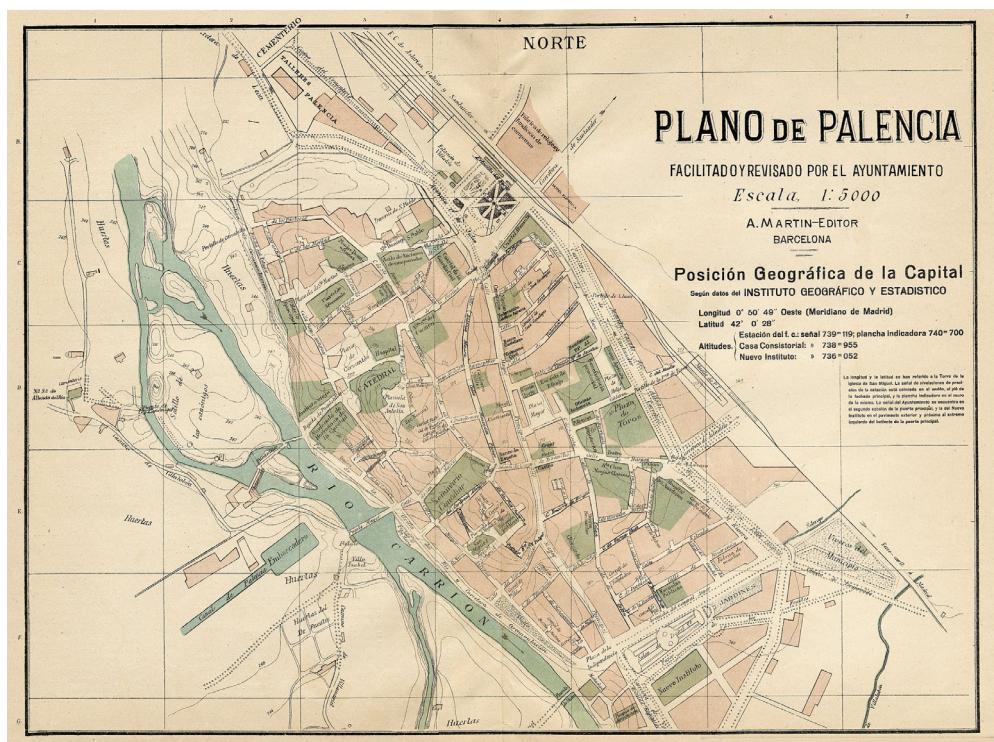
5.

Palencia: nueva luz sobre una vieja ciudad

La capital palentina tiene una historia claramente distinta de las tres anteriores, que hasta finales del siglo XVIII no eran sino pequeñas aldeas de pescadores y navegantes de cabotaje. A finales de la Edad Media, esta ciudad castellana ya era sede episcopal y contaba con la espléndida catedral en cuya fábrica podemos hoy observar capas superpuestas de sucesivas épocas y de distintos estilos. Y con algo de lo que se siente especialmente orgullosa: haber dado asiento a la primera universidad española, el *Studium Generale* fundado por Alfonso VIII hacia el año 1200 y pronto trasladado a Valladolid.

Tales glorias pasadas, de las que seis siglos después no se conservaba escasa memoria, debieron influir muy poco en la instalación el año 1845 del Instituto Provincial en el convento de frailes descalzos de San Buenaventura, recién desamortizado y en muy delicado estado de conservación. Estaba situado en pleno cogollo de la antigua puebla medieval entre la catedral y el río Carrión, en lo que luego ha dado en llamarse “barrio levítico” por la persistencia y dominación urbana de construcciones religiosas. Allí se mantuvo por setenta años, acogiendo en sus aulas a gran parte de las personalidades palentinas más notables de la época.

Pero entrado el nuevo siglo XX los nuevos aires que soplaban en la adormecida capital castellana y el deterioro del edificio varias veces rehabilitado llevaron a plantear su relevo. El político Abilio Calderón, representante de la nueva burguesía a la vez que del muy rancio caciquismo, jugó un papel determinante en la decisión de sustituir el viejo caserón del Instituto situado a la sombra de la catedral; y, sobre todo, de que se eligiera para ello la zona de expansión que se abría paso en dirección Sur, por la carretera de Valladolid, junto a los jardines del *Salón de Isabel II* trazados a partir del derribo de las murallas. El nombre del terreno elegido era muy significativo del doble carácter de la ciudad, capital comercial de un territorio de economía agraria: *Eras del Mercado* (Fig. 17).



▲
Fig. 17

Y también resultó revelador que la colocación de la primera piedra en 1908 coincidiera con la inauguración del abastecimiento de aguas a la ciudad y, a escasa diferencia en el tiempo, con el derribo del último vestigio de la muralla, la cercana *Puerta del Mercado*, y con el tendido sobre el río Carrión del nuevo *Puente de Hierro*. Valga como símbolo: si el viejo Instituto estaba junto a un viejo puente de piedra, *Puentecillas*, del que partía el que aún se llama *Sotillo de los Canónigos*, el nuevo se situó en el extremo opuesto de la ciudad, borrando del mapa un antiguo *Camino de los Frailes* y acercándose a otro puente realizado en hierro, el material de los nuevos tiempos.

Contamos con una imagen altamente reveladora de este contraste entre la vieja ciudad dominada por la Catedral y la nueva liderada por el Instituto General y Técnico: una fotografía aérea de 1917 en la que se observa al fondo la vieja ciudad compacta y levítica en la que solo destacan algunos otros edificios religiosos; y en primer término, mediando el Salón de Isabel II, el recién construido Instituto. Ya estaba concluido el Puente de Hierro, pero en las eras (debía estar tomada a comienzos del mes de agosto) se perciben con claridad las faenas de la cosecha (Fig. 18). De su construcción se encargó el cuñado de Abilio Calderón, Jerónimo Arroyo López, que además de arquitecto, probablemente el más destacado en toda Castilla durante el

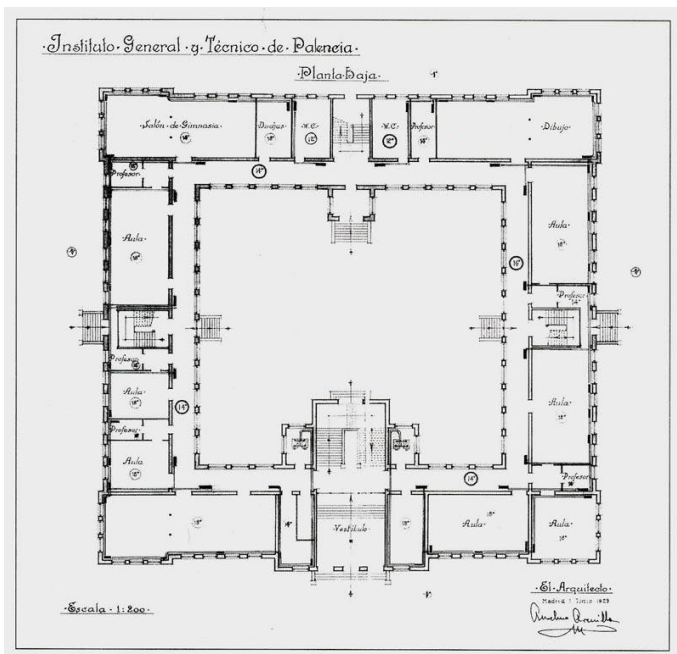
primer tercio del siglo, mantuvo múltiples iniciativas industriales, económicas, periódicas y políticas. El proyecto llevaba también la firma de Lorenzo Gallego Llausás, arquitecto de la Junta Facultativa de Construcciones Civiles a quien ya hemos visto compartiendo el del Instituto de Santander.

No es casual, pues, que la planta de ambos edificios tenga cierto aire de familia, acomodado al modelo de construcción cerrada que hemos podido ver en la capital montañesa, en San Sebastián y en otras cuantas ciudades (Fig. 19).



◀ Fig. 18

Fig. 19 ▶



Habría que destacar, sin embargo, algunos rasgos que lo distinguen de las anteriores. Además de asentarse en terreno llano, la superficie total destinada fue mucho más generosa, de modo que el patio interior resultó más amplio y se pudo disponer de un extenso jardín botánico con su campo de experimentación agrícola. La alineación de la fachada, orientada al Suroeste y precedida de un espacio de respeto, se hizo coincidir con la de una anchurosa avenida, aún en proyecto, que sustituyó a la antigua carretera a Valladolid.

▼ Fig. 20



Desde entonces, el edificio del Instituto hoy llamado *Jorge Manrique*, además de mantener sin agobios sus cometidos escolares creciendo orgánicamente al ritmo de los cambios institucionales, no ha hecho sino aumentar su condición de referente urbanístico de Palencia (Fig. 20). La inmediatez del parque urbano de El Salón y la construcción a su lado de una ciudad jardín permitieron conservarlo suficientemente despejado, de modo que hoy presenta su espléndida fachada, como una imagen identitaria, a quien está a punto de llegar al centro de la ciudad por el acceso que la une con la capital de la nación y con la de la comunidad autónoma de la que forma parte.

6.

Epílogo: de ayer a hoy

Un ayer ciertamente no muy alejado del hoy: desde la construcción de sus nuevos edificios para Institutos, algo más de cien años en San Sebastián y poco menos de un siglo en Bilbao. En tanto, aunque con serios altibajos las cosas de la educación en general y de la Segunda Enseñanza en particular han cambiado mucho por fortuna hasta llegar a la situación actual: aquella se ha convertido en un asunto de la máxima prioridad política, y esta, al menos en una parte sustancial, se ha hecho universal, gratuita y obligatoria. El monopolio de los primigenios Institutos Provinciales y las exclusivas capitalinas han desaparecido. Han proliferado nuevos centros que reafirman su carácter de públicos y se identifican no con la provincia o la capital, sino con la localidad o el barrio a los que prestan servicio. Ha desaparecido, o al menos no se expresa a través de los Institutos ahora apellidados de Educación Secundaria, el carácter elitista que tuvieron sus predecesores. En consecuencia, sus arquitecturas han abandonado la enfática solemnidad con que se acreditaba el *cursus honorum* hipostasiado al *cursus studiorum*, para prestar ahora una atención prioritaria a las demandas de una nueva sociedad y a los rasgos funcionales tributarios de nuevos conceptos y métodos pedagógicos.

Pero aún es posible encontrar en muchas ciudades, tan distintas como Santander, San Sebastián, Bilbao o Palencia, la condición identitaria que conservan los primeros Institutos, renovados o no en sus edificios originales: una preeminencia meramente virtual que les hace ser “el Instituto”, sin necesidad de nombre específico, manteniéndolos como puntos de referencia en los entramados urbanos en los que se inscriben aunque hayan perdido con el paso del tiempo el carácter dinámico que pudieran haber ejercido en su desarrollo.

Así pues, a través de la investigación y la reflexión sobre la materialidad de los Institutos llamados “históricos”, de los que hemos presentado una pequeña muestra, podemos obtener conocimientos de alto valor histórico desde muy distintos puntos de vista: el arquitectónico, el urbanístico y, por supuesto, el pedagógico.

FORMACIÓN RELIGIOSA Y VOCACIONAL DE LA MUJER IMPARTIDA POR LAS HERMANAS CARMELITAS DE LA CARIDAD EN EL PAÍS VASCO TARDOFRANQUISTA

Esther BERDOTE ALONSO

Joana MIGUELENA TORRADO

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea¹

Introducción

La educación de la mujer durante siglos se ha limitado a formar buenas esposas y madres que desempeñasen sus funciones de cuidado y crianza. Su educación estaba basada en recibir algunas nociones de lectura, escritura, religión y aprendiesen las labores propias de su sexo (Fontecha, 2009; Flecha, 2007; Guerra, 2005; Capel, 1982). Aunque la Segunda República se pudo ver un avance respecto a la imagen de la mujer y de las funciones de la mujer en distintos ámbitos como la vida política, la victoria del bando nacional franquista y su régimen supusieron un claro retroceso para su desarrollo en la vida pública. A partir de la instauración franquista, la mujer volvió al ámbito privado y ser educada para cumplir con las funciones propias de su sexo, la crianza y el cuidado de su familia. Claro ejemplo de ello fue la Ley sobre Educación Primaria de 1945, donde se explicitaba que “la educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas” (art. 11). La creación de la Sección Femenina facilitó esa labor transmisora del discurso ideológico que debía impregnar la educación de las mujeres durante esta etapa histórica. Una de las acciones más claras promovidas por esta institución fue la organización y creación del Servicio Social Obligatorio que “constaba de cursos de formación sobre aspectos relacionados con la maternidad, y la docencia de las asignaturas de Hogar y Puericultura, obligatorias desde 1941 en el bachillerato” (Asociación Española de Investigación Histórica de las Mujeres, 2004, 326). La propia Sección Femenina “presentaba un modelo de mujer casada, preparada y que podía trabajar, pero sin descuidar sus obligaciones familiares ni la maternidad” (Asociación Española de Investigación Histórica de las Mujeres, 2004, 328).

1 Miembros del Grupo de Investigación de Estudios Históricos y Comparados-Garaian, reconocido por el Gobierno Vasco con el número 911-16.

Los importantes cambios ocurridos en España a finales de la década de los 50, trajeron consigo un proceso de apertura hacia el exterior y una política de industrialización modernizadora del país (Ortiz, 2006). El desarrollo económico, la apertura internacional, las influencias de las políticas exteriores, la aprobación de la Carta de Derechos Humanos, el inicio de los movimientos feministas, etc., fueron algunos de los factores que confluyeron en un cambio de mentalidad hacia la sociedad en general, y hacia la mujer, en particular. Esta modernización, facilitó la incorporación laboral de la mujer fuera de casa. Esto tuvo reflejo también en la educación de la mujer impartida por órdenes y congregaciones de religiosas enseñantes. En el caso concreto de la Congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad, fundada en 1826 en la ciudad de Vich por Santa Joaquina de Vedruna, el proceso de reflexión suscitado por el Concilio Vaticano II, provocó la necesidad de analizar la realidad socioeconómica en la cual tenían que desarrollar su apostolado educativo. En los Documentos Capitulares, fruto del XIX Capítulo General de 1969, las Hermanas creyeron necesario intensificar la formación religiosa, moral y cristiana ante los cambios que la sociedad estaba viviendo. En palabras de las Hermanas:

Nuestras niñas y nuestras jóvenes están viviendo en una sociedad con características particulares que condicionan el proceso de su maduración. El ansia de libertad y de derechos propios, las conquistas de la técnica, la vida fácil y placentera, la evolución casi vertiginosa que produce constantes cambios en todos los medios de comunicación, el materialismo como ambiente normal y las acusadas diferencias sociales en cultura y en bienes económicos, han creado en los jóvenes una actitud caracterizada por una aguda sensibilidad contra toda injusticia, especialmente la social, un desprecio manifiesto contra todas las estructuras o moldes preconcebidos y un sincero deseo de autenticidad y libertad. La juventud de hoy se caracteriza por una fuerte inconformidad con las generaciones anteriores a ella, a las que culpa de la actuación de una sociedad con cuyo proceder no está de acuerdo. A esto hay que añadir, el proceso de promoción de la mujer, que vienen a agudizar en la joven el deseo de adquirir una personalidad fuerte y definida (Congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad, 1970, 159).

En las siguientes líneas, expondremos los resultados obtenidos del análisis documental de memorias escolares de tres centros que la Congregación dirigía en el País Vasco en el periodo objeto de estudio, aunque llegó al País Vasco en el año 1870, donde expandieron su apostolado educativo por las tres provincias vascas. Este periodo es ciertamente limitado debido a la falta de documentación anterior a 1967 y posterior al año 1977. Los centros educativos a cuyas memorias hemos tenido acceso son el Colegio de Santa Teresa de Jesús de Bilbao fundado en el año 1898, el Colegio de Santa Joaquina de Vedruna de Donostia fundado en 1940 y el Colegio de Santa Teresa de Legazpia creado en 1969. Son tres centros educativos

con características diferentes en términos de capacidad y organización pedagógica. Sin embargo, las memorias que se han conservado nos permiten identificar rasgos comunes y diferenciados de las actividades formativo-religiosas que ofrecían.

1.

Influencia del Concilio Vaticano II en las actividades formativo-religiosas

Una de las consecuencias directas del Concilio Vaticano II fue la necesidad de reflexionar acerca de los orígenes fundacionales por parte de cada orden y congregación religiosa para que, sin perder su esencia, pudiera afrontar los nuevos retos que la sociedad demandaba. Fruto de la reflexión de las Hermanas Carmelitas de la Caridad en torno al apostolado educativo, fueron dos los ámbitos que mayor atención suscitaron: 1) la formación cristiana y 2) la promoción vocacional.

La educación cristiana en un centro de enseñanza religioso siempre ha estado muy arraigada a los pilares de cada institución. En el caso de las Hermanas Carmelitas de la Caridad, existían ciertas actividades que se desarrollaban diariamente, entre las que podemos encontrar la Explicación diaria, las Misas y Eucaristías, los Actos Marianos o el rezo del Rosario, entre otras. Algunas de estas acciones se realizaban dentro del horario escolar y otras se organizaban fuera de las horas lectivas.

1.1. Actividades religiosas escolares

La *Explicación diaria* era un medio de formación “peculiar” del Instituto. Estaba integrada dentro de la formación, programada y adaptada a la edad y a las capacidades evolutivas de las alumnas. Estas explicaciones tenían el objetivo de que las alumnas interviniesen activamente en el diálogo espontáneo y sincero que, dirigido por una de las Hermanas, era el mejor medio de orientar y encauzar sus inquietudes (Congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad, 1970, 173). Esta actividad religiosa se realizaba en los tres centros analizados. Su duración rondaba los 15-20 minutos. En el centro de Donostia, a partir del año 1972, la Hermana o tutora de cada clase, dedicaba todos los días unos minutos para la formación espiritual de las niñas de E.G.B. En los estudios de Bachillerato, en cambio, se mantuvieron los 15-20 minutos (Suplemento a los Anales correspondientes al año 1972, Archivo de la Casa Provincial de Vitoria-ACPV). En el caso de Bilbao, la Explicación diaria de 15-20 minutos pasó a ser una clase de formación de una o dos horas semanales en el año 1973. La tendencia general de esta actividad religiosa fue decreciente, en algunos casos en el tiempo de dedicación diario, y en otros, en la sustitución por otro tipo de actividades que, igualmente, servían para fomentar la formación moral, cristiana, espiritual, etc. de las alumnas.

Los Actos Marianos, que contribuían a la educación espiritual de las alumnas, tuvieron reflejo en las memorias escolares de los centros de Legazpia y de Bilbao. Los Actos Marianos, celebraciones, cantos, ofrendas dedicadas a la Virgen María, se realizaban diariamente en dichos centros a la entrada o a la salida de las clases. En el colegio de Legazpia, se realizaron a lo largo del curso escolar 1971/1972, y en el centro de Bilbao durante el curso escolar 1972/1973. En las memorias escolares de Donostia no hay constancia de que se realizasen Actos Marianos. De los documentos podemos intuir que estos Actos estaban dirigidos a las niñas de corta edad, mientras que la actividad de la Misa y la Eucaristía estaba dirigida a las alumnas de mayor edad.

Las Misas y Eucaristías fueron actividades muy habituales en la formación espiritual de las alumnas con diferencias significativas a lo largo de los años, de la edad de las alumnas y de los propios centros analizados. La labor de las alumnas no se reducía a la mera asistencia a dichas celebraciones sino que, éstas eran las responsables de prepararlas, tal y como se recogía en los Documentos Capitulares de 1970:

Celebración Eucarística, precedida de una adecuada catequesis y a hora conveniente, de modo que, sin imponer la asistencia obligatoria, las alumnas tomen parte en ella en fuerza del interés que hayamos logrado despertar. Conviene que cada día de la semana se asista colectivamente a un curso en grupo que será el encargado de preparar la parte activa (Congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad, 1970, 171-172).

Con anterioridad a 1971, los documentos recogen que la Eucaristía se celebraba diariamente, mientras que a partir de dicha fecha, esas Misas se empezaron a realizar semanalmente. En el caso de Legazpia, se celebraban los domingos y los martes. En Donostia, “Todos los Cursos tienen por lo menos un día a la semana Misa, en la que participan ellas de una forma activa con cantos leyendo las lecturas, haciendo la oración de los fieles llevando las ofrendas, etc.” (Suplemento a los Anales correspondientes al año 1971, ACPV). A su vez, en este mismo centro, los primeros viernes de cada mes, todas las niñas celebraban la Misa en la Iglesia parroquial.

Entre otras actividades identificadas en los documentos que promocionasen o tuvieran carácter formativo-religioso en la educación de las niñas, destacamos la meditación, la Oración diaria, los actos de Piedad, la celebración de la Palabra, el rezo del Rosario, la lectura del Evangelio, etc. Muy unidas a estas actividades de formación cristiana estaba la celebración de las *Fiestas Litúrgicas de la Iglesia*: San Francisco Javier, la Inmaculada Concepción, el Corpus Cristi, Novena de la Presentación, Sagrado Corazón, Navidad, Pascua, Adviento, Cuaresma, etc. El mes de mayo, era considerado por las Hermanas un acontecimiento memorable que recogían en los distintos documentos, organizando, por ejemplo, marchas a Santuarios Marianos (Memoria de las actividades realizadas durante el curso 1974-1975, ACPV; Memoria de las actividades realizadas durante el curso 1976-1977, ACPV).

Además, se conmemoraban otras *festividades de carácter interno* y de gran significado para los Colegios de esta Congregación, como la del 26 de febrero, fecha que corresponde a la fundación del Instituto; la del 22 de mayo, día en el que se conmemora la canonización de Santa Joaquina de Vedruna, fundadora de la Congregación. En el colegio Santa Teresa de Jesús de Bilbao, también se celebraba la festividad de Santa Teresa de Jesús el día 15 de octubre. Con esta fiesta se inauguraba el comienzo de curso en Bilbao, y se aprovechaba el acto para la entrega de diplomas a las mejores alumnas del curso anterior.

Todas las actividades anteriormente citadas iban acorde con la promoción de *campañas a favor de colectivos desfavorecidos*, como, visitas a asilos y hospitales, campaña contra el Hambre, la campaña de Navidad, “Subnormal”, de Santa Infancia, del Cáncer, el Domun etc. Estas campañas se promovían desde los propios colegios en el caso de Legazpia y de Bilbao, y desde la Diócesis y desde la Parroquia, en el caso de Donostia.

En el caso de los colegios de Bilbao y de Donostia, se le prestó una especial atención a la *preparación sacramental*, concretamente, a la Primera Comunión. En Bilbao, por ejemplo, se realizaban Eucaristías para las niñas de la primera etapa de EGB que habían hecho la Primera Comunión. En Donostia, la actuación se centró en llevar a cabo una preparación especial de la Primera Comunión. En el año 1967, un grupo de alumnas del Colegio de Santa Teresa de Jesús de Bilbao, hizo la Confirmación como puede verse en el siguiente extracto: “en el mes de Marzo último el Colegio se vio honrado con la visita del Sr. Obispo de Bilbao Don Pablo Gurrupide, que administró el Sacramento de la Confirmación en la Capilla del Colegio a 50 niños y niñas alumnas del Colegio” (Suplemento a los Anales correspondientes al año 1967, ACPV).

Para seguir educando en la fe cristiana se organizaban fuera del horario escolar actividades espirituales, a las que denominaremos actividades religiosas extraescolares para “fomentar las relaciones en grupo sobre todo a niveles reducidos” (Memoria de las actividades durante el curso 1974-1975, ACPV).

1.2. Actividades religiosas extraescolares

De los documentos se pudo extraer que, actividades como “los ejercicios espirituales, las convivencias, el fuego de campamento, los retiros, conferencias y marchas montañeras con carácter formativo” se organizaban durante los años 1967 y 1975 en los tres centros. Estas actividades pretendían complementar la educación en la fe cristiana de las alumnas y, alentar a éstas a llevar una vida cristiana y acorde con sus roles de mujer.

Entre las actividades religiosas extraescolares comunes en los tres centros, podemos destacar los *Ejercicios Espirituales*. La duración de estos Ejercicios, al igual que su revisión, era decisión de cada centro. En Legazpia, los Ejercicios Espirituales eran de tres días y los revisaban cada tres meses. Algunas alumnas los hacían en régimen de internado y las demás, en el Colegio. En Bilbao, los practicaban las alumnas anualmente a partir los últimos años de Bachillerato, desplazándose a la Casa

de Ejercicios de las Esclavas del Sagrado Corazón situada en Loiola. En el centro de Donostia, estos Ejercicios los llevaban a cabo las alumnas de 5º y 6º en Loiola y, las de 3º y 4º, en el propio centro.

En esta promoción de la fe, las Hermanas de los centros de Donostia y Bilbao llevaban a cabo *Retiros Espirituales*. Estos retiros ofrecían un espacio para acercarse a Dios. Los retiros eran trimestrales para la mayoría de las alumnas excepto en el centro de Bilbao, donde las niñas de 5º y 6º de Bachillerato hacían retiros mensuales de un día de duración, intensificando así su formación espiritual.

A partir del año 1974, se empezaron a incrementar y tomaron fuerza actividades como las Convivencias. La incorporación de dichas actividades dentro de la formación extraescolar ofrecida por las Hermanas Carmelitas de la Caridad, fue debida a las reflexiones realizadas durante el XIX Capítulo General de 1969 y, materializándose en el I Capítulo Provincial de Vitoria de 1970. La finalidad de las Convivencias era “que las jóvenes y adolescentes conozcan lo que es la verdadera alegría y la vivan con intensidad en un clima de fraternidad, superación física y espiritual y amistad con Dios” (Otros asuntos tratados en el Capítulo, ACPV). Las Hermanas consideraban que la mejor ubicación para la realización de estas actividades era un entorno rural, tranquilo que ofreciera la posibilidad de realizar actividades en la naturaleza.

La educación de las Hermanas no se limitó a las cuatro paredes del colegio, ellas consideraban que su labor educadora no acababa cuando las alumnas finalizaban sus estudios. Apostaban por seguir en contacto con ellas para seguir completando su formación y para poder orientarlas en los problemas que se les presentaran en sus vidas. La fórmula para mantener el lazo con las ex-alumnas era la existencia de una Asociación de antiguas alumnas, donde:

- Estimular la creación de equipos y clubs de formación religiosa, orientación vocacional, música, teatro, cuestiones sociales a niveles distintos, según la cultura y el trabajo de los grupos: licenciadas, maestras, oficinistas, universitarias, etc.
- Aprovechar las experiencias de las antiguas para orientación de las alumnas de los últimos cursos.
- Sería de desear que la Asociación mantuviese alguna obra de carácter social.
- Es muy conveniente que las antiguas alumnas dispongan de locales y de material apropiado.
- La Asociación debe tener alguna acción conjunta con las otras existentes en el Colegio (Congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad, 1970, 184).

Las realidades de los tres centros analizados no son homogéneas respecto a las *Asociaciones de antiguas alumnas*. En el caso de Legazpia no hay constancia de la existencia de una Asociación de estas características, probablemente, debido a su reciente fundación. En el centro de Donostia, la Asociación de antiguas alumnas fue perdiendo presencia llegando a desaparecer en el curso escolar 1973/1974, explicitando que “aunque no hay organizado nada de manera formal y regular, participan activamente y con entusiasmo de manera informal en las Fiestas del Colegio, Excursiones, Marchas, etc.” (Memoria de las actividades realizadas durante el

curso 1973-1974, ACPV). En el centro de Bilbao existió una Asociación de antiguas alumnas hasta 1970. A partir de esta fecha se empezaron a realizar actividades de muy diversa índole para involucrar a las antiguas alumnas en la vida escolar, misional, apostólica y espiritual: participaban en grupos parroquiales con vinculación a Comunidades de base, practicaban Ejercicios Espirituales, celebraban Eucaristía y Convivencia el día de la Inmaculada, celebraban reuniones anuales en el mes de Mayo, participaban en Cáritas, Auxilia, Catequesis e incluso un pequeño grupo de éstas viajó a Taizé con una Hermana en la Semana de Pascua en el curso 1974/1975.

El Instituto también contemplaba otros Movimientos Juveniles o Asociaciones para crear movimientos apostólicos activos e intensificar la formación y la vocación de las alumnas. En Legazpia no existieron Asociaciones organizadas desde el propio centro y, en Donostia, quedó constancia de que las alumnas participaban en asociaciones externas como Congregaciones Marianas, Equipos Juveniles de San Sebastián, Apostolado de la Oración. En el centro de Santa Teresa de Jesús de Bilbao funcionaron la Cruzada Misional e Estudiantes, la Santa Infancia, la Cruzada Eucarística y la Congregación Mariana. El detalle con el que aparece la organización de estos Movimientos y Asociaciones en las memorias, nos permite recuperar una parcela de la formación moral y cristiana en este Colegio de Bilbao:

La Cruzada Misional y la Santa Infancia la integran la totalidad de Alumnas del Colegio, que con sus sacrificios, oraciones, y ap[ro]rtaciones voluntarias, cooperan con entusiasmo a la propagación del Evangelio entre los infieles.

La Cruzada Eucarística, celebra mensualmente su Junta, tiene su Misa los Primeros Viernes y corre a su cargo la solemne celebración de las Novenas preparatorias para las fiestas del Sagrado Corazón y Cristo Rey y se encarga también de cubrir los turnos de vele ante el Santísimo solemnemente expuesto en esos días.

El Jueves Santo, también se veló por turnos ante el Santísimo Sacramento.

La Congregación Mariana también funciona en el Colegio con sus dos ramas de Antiguas y Actuales alumnas. Tienen un día de retiro mensual.

Las Congregaciones ejercitan su apostolado de la siguiente forma: Un grupo de antiguas, acude tres días por semana a atender a la Escuela del suburbio de Ollargan, y otro grupo colabora en la redacción de la revista "orientaciones".

Las alumnas pertenecientes a la Congregación, asisten los domingos a varias Parroquias como Catequistas, visitan el Hospital y los Asilos de niños y Ancianos (Suplemento a los Anales correspondientes al año 1968, ACPV).

Como se ha podido ver en los párrafos anteriores, las Hermanas dedicaron tiempo y esfuerzo a la formación espiritual de las alumnas, intentando también captar futuras religiosas para su congregación mediante la práctica apostólica en diversos puntos de las ciudades y aprovechando sus espacios de ocio para la realización individual cristiana de cada alumna.

2. Promoción vocacional

Los cambios sociales tuvieron reflejo en el descenso del número de vocaciones, situación que la propia Congregación definía como crítica. Como se puede observar en la Tabla 1, con el trascurso de los años, la cifra de postulantes y novicias disminuyó notablemente, provocando una pérdida de efectivos religiosos².

Tabla 1 Número de Hermanas pertenecientes a la Provincia Canónica de Vitoria

	Postulantes/ Pre-novicias	Novicias	HH. Votos Temporales	HH. Votos Perpetuos	Total
1960		104	89	334	527
1961		42	88	342	472
1962		44	85	356	485
1963		58	80	365	503
1964	15	39	66	385	505
1965	20	32	70	388	511
1966	12	32	69	402	515
1967	12	32	69	402	515
1968	5	24	77	404	510
1969	2	15	74	414	507
1970	5	7	63	426	501
1971	2	7	56	425	490
1972	1	7	48	432	488
1973		4	36	441	481
1974	1	2	24	367	394

2 La considerable disminución del total de Hermanas del año 1973 al 1974 se produjo debido a la formación de la Viceprovincia de Venezuela que también incluyó las comunidades de Colombia.

	Postulantes/ Pre-novicias	Novicias	HH. Votos Temporales	HH. Votos Perpetuos	Total
1975		1	15	373	389
1976	1	1	9	379	390
1977	3	1	7	356	367
1978	1	3	6	355	365

Fuente: Elaboración propia a partir de Estado General de la Congregación de Hermanas Carmelitas de la Caridad en sus Casas establecidas en Europa, América, Asia y África.

La falta de vocaciones que comenzó a sentirse en la Provincia Canónica de Vitoria a finales de la década de los 60, fue decisiva para el Instituto, que no tenía claro si era un hecho que afectaba a su Congregación o era algo generalizado. A mediados de la década de los 70, como se puede observar en la Tabla 1, el número total de religiosas disminuyó considerablemente, como bien se reflejó en los Documentos Capitulares, fruto de la reflexión propuesta por el Concilio Vaticano II:

El Concilio Vaticano II exhorta a que se trabaje por las vocaciones de un modo organizado y metódico, promoviendo con la ayuda de las técnicas sociológicas y psicológicas toda acción pastoral en el fomento de vocaciones.

La pastoral vocacional organizada, por lo que a nuestros colegios se refiere, por ser un aspecto de la formación de nuestras alumnas, queda incluida en la organización de los Consejos Educativos, lo mismo que las demás actividades formativas (Congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad, 1970, 257).

Las Hermanas Carmelitas de la Caridad definían su carácter vocacional como Trinitario, Cristológico, Mariano, Eclesial, Consagratorio, Religioso y Apostólico (Congregación de las Carmelitas de la Caridad, 1970, 31-51). A partir de 1967, tenemos constancia de que en el centro de Bilbao, se organizaban semanas vocacionales, donde las Hermanas intentaban que sus alumnas “reciban una catequesis vocacional adecuada de modo que se sientan responsables de suscitar vocaciones en la Iglesia y conozcan y estimen el valor de la vida consagrada” (Otros asuntos tratados en el Capítulo, ACPV). Para ello, en los tres centros analizados se han encontrado evidencias de cómo las Hermanas trabajaban la orientación vocacional a través de diversas acciones. Por ejemplo, en el centro de Bilbao, ya en 1967, las alumnas de los cursos superiores asistían a Círculos Vocacionales. Estos eran voluntarios y en las memorias se registraba el número de alumnas que decidía ingresar en el Noviciado de Vitoria, En el año 1967, dos alumnas ingresaron en el Noviciado y, en 1968, una alumna. Otras de las iniciativas que se desarrolló en este colegio durante el curso 1970/1971, fue la de dedicar todos los martes para pedir por las vocaciones, aprovechando esos días

para tratar, a través de la explicación moral, este tema. Más adelante, en 1973, las alumnas presentaban murales escenificando el tema de las vocaciones.

La dedicación de los martes a la Misa vocacional también se registró en los documentos del colegio de Legazpia. Allí también se organizaban Semanas Vocacionales donde se tenían “explicaciones sobre el tema vocacional. Se mantiene el ambiente de la semana con murales, charlas sobre el tema «Abnegación» y se remata con un Festival «La Gran Ocasión» y la Misa Vocacional. Por la tarde proyección de una película” (Suplemento a los Anales correspondientes al año 1972, ACPV).

En el centro de Donostia hemos podido constatar que la orientación de vocaciones en el año 1968 estuvo presente a lo largo de todo el curso escolar con actividades como Círculos de estudio, Preces vocacionales todos los martes, rezo del Rosario pidiendo por las vocaciones, etc. Además, durante la Semanal Vocacional se celebraban diferentes Conferencias y Coloquios, Encuestas, Cine Fórum, Misa, Concurso de Murales, etc. En las clases de Religión también se trabajaban los temas relacionados con las vocaciones. Las actividades que se realizaban durante el curso y durante esta Semana fueron decreciendo. Por ejemplo, en el curso 1974/1975 ya no se mencionaba la celebración de la Semana Vocacional, aunque se mantuvieron actividades como las Explicaciones, clases de religión, Misas y Eucaristías, etc.

A pesar de los esfuerzos por fomentar la educación cristiana y despertar nuevas vocaciones, las actividades llevadas a cabo no fueron lo suficientemente fructíferas. Ejemplo de ello sería la reflexión que las Hermanas realizaron en los Documentos Capitulares de 1975:

Sin pretender profundizar en las causas de este fenómeno que rebasa nuestro ámbito congregacional, queremos subrayar dos de ellas que nos pueden orientar en la solución del problema.

La crisis del sentido de la Consagración dificulta, en la medida en que nos afecta, la vivencia gozosa de la propia vocación y apaga su entusiasmo por ayudar a otras a descubrir el camino en cuyo recorrido nosotras mismas vacilamos. Nuestra vida resulta a veces ininteligente para la juventud que permanece fría ante nuestro mensaje, mientras recibe con fuerza el impacto persuasivo de otras llamadas muy diversas.

Esta situación, lejos de apagar nuestro entusiasmo, debe movernos a vivir más auténticamente nuestra Consagración, llenas de confianza en el futuro de la vida religiosa y de nuestro Instituto (Congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad, 1975, 114-115).

La falta de documentación de los tres centros analizados imposibilita el estudio de la aplicación de estas nuevas metas propuestas por las Hermanas Carmelitas de la Caridad en el año 1975 para captar vocaciones e intensificar una formación religiosa y espiritual de las mujeres. Se propusieron adaptarse a la demanda de la sociedad y cambiar de acciones para llegar de una forma más directa a las jóvenes, desde la propia experiencia individual de cada religiosa.

3.

Conclusiones

Los cambios económicos, los movimientos sociales, el reconocimiento de los Derechos Humanos, etc., aunque enmarcados en un régimen dictatorial católico, tuvieron incidencia en la disminución de vocaciones religiosas en general, y de igual modo, en el número de vocaciones de la Congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad.

Las reflexiones realizadas por la Congregación tras la celebración del Concilio Vaticano II, produjeron una toma de conciencia de la realidad en la que las Hermanas y las alumnas estaban insertas, de cuáles eran sus raíces fundacionales, de cuál era su misión, de su actual ejercicio y de cómo enfocar los años venideros. Ellas apostaron por reforzar la formación religiosa, adaptándola a los cambios sociales.

El descenso vocacional también ocupó gran parte de las preocupaciones de las Hermanas por la dificultad que ello pudiera ocasionar en la perpetuidad de su apostolado. De ahí que todas las metas marcadas y las acciones planificadas estuvieran enfocadas a paliar las deficiencias detectadas. Esta reflexión y su materialización mediante la creación de actividades formativo-religiosas para promover vocaciones, no tuvo el efecto deseado debido a que el número de religiosas siguió disminuyendo año tras año.

De los colegios analizados podemos concluir diciendo que cada centro educativo tenía autonomía suficiente para poder incidir y fomentar las actividades religiosas escolares y extraescolares que diesen una mejor respuesta a la situación que le circunscribía. Dicha autonomía se enmarcaba dentro de los principios de los Documentos Capitulares de la Congregación.

A pesar de que en las líneas anteriores no nos hayamos referido a la influencia que pudo tener la aprobación de Ley General de Educación de 1970 en el Instituto, es inevitable mencionar este acontecimiento. En los documentos no hemos encontrado referencias a esta Ley pero, se podría intuir que, tras su entrada en vigor, la Congregación tuvo que adaptar sus prácticas educativo-religiosas escolares y extraescolares. Respecto a las prácticas escolares, la nueva legislación marcó unas materias obligatorias que si bien tomaban en cuenta la formación religiosa, poco tenía que ver con la presencia que había tenido la religión en las leyes educativas precedentes. En lo concerniente a las extraescolares, éstas se incrementaron considerablemente en forma de Asociaciones, Convivencias, etc., para garantizar la formación y orientación apostólico-cristiana de las alumnas y, “suplir” así, la menor presencia de las actividades religiosas dentro del horario escolar. A pesar de todos los esfuerzos llevados a cabo por las Hermanas, una gran parte de las actividades religiosas fueron perdiendo con el tiempo presencia e intensidad en la educación de la mujer.

Bibliografía

- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA DE LAS MUJERES, *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*, Valladolid, Universidad de Valladolid (Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial), 2004.
- CAPEL, R. M., *El Trabajo y la Educación de la Mujer en España (1900- 1930)*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1982.
- CONGREGACIÓN DE LAS HERMANAS CARMELITAS DE LA CARIDAD, *Documentos Capitulares*, Vitoria, Editorial Viedma, 1970.
- CONGREGACIÓN DE LAS HERMANAS CARMELITAS DE LA CARIDAD, *Documentos Capitulares. Capítulo XX*, Madrid, Editorial Viedma, 1975.
- FLECHA, C., “Presentación. Historia y Genealogía en la Historia de las Mujeres”, *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, N° 26 (2007), pp. 27-37.
- FONTECHA, E., “Labores de Manos: Breves Apuntes acerca de la Enseñanza Femenina en los Siglos XVIII y XIX”, *Revista Códice*, N° 22 (2009), pp. 63-67.
- GUERRA, M., “Aprendiendo a ser mujer: la construcción del modelo de mujer” en Dávila, P.; Naya, L. M. (coord.): *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Donostia, Erein, 2005, pp. 310-317.
- ORTIZ, M., “Mujer y dictadura franquista”, *Aposta: Revista de ciencias sociales (versión digital)*, N° 28 (2006) en <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/ortizheras.pdf> [consultado 11/03/2016].

TALES AND EXPERIENCES OF SCHOOL SPACES: A CHOIR OF VOICES, BETWEEN UNIFICATION AND FASCISM IN BOLOGNA (ITALY)

Mirella D'ASCENZO
Department of Education 'G. M. Bertin'
University of Bologna
Italy

1.

About school spaces

For some time, international school historiography has been investigating the material culture of schools, the teaching tools and furnishings constituting the *setting* of the actions of teachers and students in the class. The purpose is to reconstruct the genealogy of objects, their description and use in school spaces, to understand the methods of the 'black box' of schools over time and reconstruct the scholastic and empirical culture of schools. In this regard, the question of space is crucial, understood as both school architecture and classrooms, investigated in France, the UK and Spain. (Vinao, 1993-1994; Julia, 1996; Grosvenor, Lawn, Rousmanier, 1999; Escolano, 2000; 2003; 2007; Chatelet; 2004; Braster, Grosvenor, Del Mar Pozo Andrés, 2011; Burke, 2008; 2010). There are also a number of Italian studies of the spaces of education and schools, although with some differences in approach. The first important research comes from the field of architecture in the 1970s, promoted by the innovations in school buildings triggered by the middle school reform of 1962 and later by the school building laws of the 1970s (Isabella, 1965; Ferrari, 1979; Mugnai, 1984; Daprà, 1986; Acocella, 1988). These studies were very important as they began to investigate the specific legislation over time, the historical debates among engineers, architects and hygienists, identifying the specific types of buildings designed and constructed throughout Italian history from Unification onwards. Specifically Italian school historiography initially studied spaces above all through an analysis of the inquiries into school conditions promoted by the Ministry for Public Education immediately after Unification (Cives, 1960; Tomasi, 1981), which still today continues to offer a crude description of school spaces that were often unsuited to hosting and accompanying the grand plans for elementary education promoted by the ruling classes after Unification, within the

framework of *Nation building*. From the 1980s, the general research and that focusing on historical and political enquiry was progressively accompanied by studies of school history investigating various local situations in the country, which not only highlighted the gap between the standards prescribed in the laws and the actual conditions but also investigated the specific designs, constructions and debates on school buildings and spaces, providing more reliable and detailed information for a broader reconstruction of the material culture of schools and the ‘black box of schooling’ (D’Ascenzo, 2016). The disaggregated local research works in fact underlined the mix of national and local school policies, the development of pedagogic thought and the contribution of architects, engineers and doctors involved in the hygiene cause. The micro-historical and local history perspective also offered new sources for a more accurate reconstruction of the actual evolution of school buildings and interior spaces, also linked to the history of teaching methods developed in the school systems from the late 19th century. For this reason, the following pages offer an overview of the main legislative developments that contributed to describing school buildings, and the classroom *setting* in particular, in Italy, a backdrop for staging a series of voices narrating school spaces, also in a new and different interpretative key. For this specific objective, the investigation will focus its attention particularly on a local case study, concerning the school spaces in the city of Bologna between the 19th and 20th centuries, based on various sources describing not only the legal and real spaces but also, where possible, the space experienced in terms of emotions, feelings, actions, the space inhabited and used by the students and teachers.

2.

‘Legal’ spaces and ‘real’ spaces in Italy after Unification

The Casati law of 13 November 1859, the foundation of the Italian education system after Unification, did not tackle the question of school spaces. Only the subsequent Regulation No. 4336 of 15 September 1860 described the characteristics they should have: “Schools must be healthy, well-lit, in peaceful and decent places under all aspects, and suited in size for the number of pupils obliged by law to attend them” (New Public Education Act, 1870, 687-688), separated by sex, with a large hall or a covered area for recreation, as well as a courtyard and equipment for gymnastics. The Regulation also prescribed the mandatory classroom furnishings: “1. Desks with a sufficient number of chairs for all pupils; 2. Table with a drawer with a lock and a chair for the teacher; 3. Lockable cupboard for books, written work, etc.; 4. A stove for heating the room [...]; 5. An ink pot for the teacher and inkwells for the pupils [...]; 6. A picture representing the fundamental units and effective measures of the decimal metric system; 7. A crucifix; 8. A portrait of the King” (New Public Education Act, 1870, 688-689), also prescribing for the first year elementary classes “posters to

teach reading conforming to the spelling book used by the pupils; 2. An abacus”, as well as for the upper classes: “1. A terrestrial globe; 2. Maps for teaching geography, especially the map of the world and maps representing Europe and Italy; 3. Tables representing objects referring to the first elements of natural sciences; 4. Relief models and the most important geometric solids” (New Public Education Act, 1870, 688-689). Very soon the inquiries into the condition of public education reported that school spaces and buildings were unsuitable in much of Italy, constantly underlining the deviation between the “legal” school described by the Legislator and the “real” school across the country, indeed a leitmotif of Italian school history.

The participation of scholars, Ministry staff and local administrators in international fairs stimulated the investigation of avant-garde building solutions, within the framework of the spread of pedagogic and didactic positivism of the time, as well as the question of hygiene, which was increasingly urgent in the late 19th century. In 1888 the Ministry for Public Education issued the *Technical and hygiene instructions for the construction of new school buildings*, which set a detailed list of construction criteria applied to school buildings, their external and internal spaces including the classrooms. These standards remained in place for a long time, confirming the physical setting of traditional schools, with the teacher’s desk in the centre on a raised dais to make it visible, rows of double desks arranged in front of the teacher’s desk, the blackboard and the light coming in from the high windows. The following law of 1900 concerning the loans granted to municipalities for school buildings then established even more precise building regulations for both internal and external spaces, substantially confirmed later in the 1920s and ratified by the Gentile Reform and subsequently by the Fascist Regime, which used them to reinforce the idea of school as a place of discipline and rigour. In the meantime however, from outside, the wind of Italian and European pedagogic activism suggested new arrangements of the spaces and times of school, capable of promoting autonomy, independence and cooperation in the class and in the school, thus paving the way for a new dialectic between indoor and outdoor, between ‘in’ and ‘out’ of the classroom space, offering new enhancement of the environment as a source of learning and at the same time a more lively and stimulating teaching approach. These were the years of research into new organisation of school spaces and classrooms, promoted by Montessori’s Houses of Children, Giuseppina Pizzigoni’s “Renewed School” in Milan and the experiences of outdoor schools, which led to the research into new types of buildings promoted after the 2nd World War and above all following the middle school reform of 1962, set against a season of debate and new, avant-garde constructions. In addition to the descriptions of the regulations officially governing school building, it may also be interesting to try and reconstruct how school space was experienced, narrated and lived by school stakeholders throughout History. To avoid generalisation, I will focus attention of a specific time and space, that of the city of Bologna, in the period between Unification and Fascism, using different sources as narrating voices.

3.

A choir of voices relating school and classrooms

Shortly after Unification, the city of Bologna inherited a network of private schools and a system of male public education from the Papal State, the “*Scuole Pie*” (*pious schools*), dating back to the 17th century and the model of the Scolopi. The archive sources describe the bareness of the *Scuole Pie* classrooms, basically furnished: a poplar wood desk for the teacher, with a back and a foot rest, a painting of the school protector, rows of benches for the pupils to sit on - some with backs - and large desks to write on; the grammar schools also had a small desk that the best student in the class sat at, windows closed with wooden shutters and a canvas separating the various rooms and classes (D’ASCENZO, 1997, 274). In the first few years after Unification, the new municipal administration was supported by state officials who sought to establish the new unified school with its teaching programmes, text books and timetables set out in the new calendar. More problematic was the question of school spaces, officially governed by the National Regulation of 1860 but actually housed in old buildings or rooms rented from private citizens, almost always makeshift and unsuitable. A Committee of municipal inspectors described the actual conditions of some school classes in the city of Bologna in 1870 as follows:

“Borgo Paglia. The rooms are so damp and unhealthy that one’s hand becomes wet by touching the wall. The access to one school is through another, and such passage is disruptive for the lessons. The latrines are located at the entrance, and their foul smell spreads throughout the schools. Only two schools have a corridor for hanging the pupils’ clothes, the others are all in the same condition.

Nosadella. Some classes receive light from a narrow, damp courtyard. The latrines are located in the entrance and the smell in the classes is intolerable, making the room totally unsuitable.

Azzo-Gardino. The noise of the stacks of rice and the constant cries of loading and unloading coming from the surrounding warehouses greatly disturb the schools. The classes on the ground floor are damp and insalubrious, those on the upper floor are reached via awkward and hazardous staircases. There is an intolerable smell coming from the nearby tanneries. The coat racks are right behind the children.

S. Pier Marcellino. The rooms stink, exposed to the gases emitted by a dung heap; they receive light from a small, foetid courtyard. The teachers tell that the children suffer from the evil smells and the heat, some rebelling and other falling sick.

S. Isaia. The rooms are unfit, small and bare. The first school with over 80 girls lies at the end of a narrow alley with no drains,

the gutters from the roofs above drip down and during the winter or when it rains the children arrive drenched from head to foot. The class is reached up two high steps, more suited to use as a stable than a school. Added to this, the coat racks hang right behind the girls, who are packed in so tight that not only discipline but teaching become impossible.

S. Petronio Vecchio. The rooms stink, the classes are infected and lack air, in the winter they have to open the windows to neutralize the effects of the bad smells. The latrines are in the centre of the two floors dividing the schools (D'Ascenzo, 1997, 375-376)

This was a merciless description, and the Committee captured perfectly the inevitable correlation between the unsuitability of the school spaces and the poor performance and lack of discipline, almost describing the faces and emotions of the pupils:

“where the pupils are forced to squash in, one on top of the other; where the blackboard and wall charts are badly arranged or because of the coat hangers are too far away for the children to see them, where the desks are awkward, either too far from the bench or too high or too low or too long and so on, this will produce sad, obtuse, impatient, unhealthy, irreverent, distracted, uninspired, unpleasant and poorly educated young people: and the whole school will appear more like a room in an undisciplined prison than a place of education” (D'Ascenzo, 1997, 346).

These descriptions of real schools clearly grate against the holographic image of the narration of the *Prime lettura pei fanciulletti* written by the Bolognese teacher Alessandro Graziani and adopted in the municipal elementary schools in Bologna during that period:

“the first day Emilio went to school he was delighted. The teacher sat him near three other good and well behaved boys. All the other children were peaceful too, sitting in their places at their desks, all paying attention to the teacher's voice. In just a few days Emilio learned the five vowels A, E, I, O, U, written on the blackboard and on the charts; he learned to count to twenty on the abacus; to sit and write, hold the pen in his hand and his exercise book in front of him; to name some of the objects in the school correctly. Often when he went home he would repeat some of the lessons he had learned to his dear mother. Now Emilio can read the first pages of his book, write on a lined exercise book, he knows what the benches, the teacher's desk, the ink well, the pen, the sand, the bell, the chalk, the brush, the cupboard and the coat rack are all for. He knows that the Crucifix, the image of the

Madonna, the portrait of the King and the reader charts are on the walls” (D’Ascenzo, 1997, 330-331).

The distance between this ideal school and the real school was understood by Graziani himself in 1894 when, promoted to municipal school inspector he described some schools in Bologna he visited, the use of the objects, the colours, sounds, smells in the school spaces he saw:

“this school leaves the visitor with an unpleasant impression. The exercise books come with all sorts of lines, unsuited to the ability of the children and cumbersome for learning to write. Many spelling books are in shreds, they are not so much stained as soaked in ink, as are many exercise books, and the hands and faces of the pupils. Long and very difficult sums are found in the maths books, which the students cannot calculate, knowing only how to count on their fingers. Interrogated, most of them have difficulty in putting two or three words together at a time. And the teacher has difficulty in stating that by counting one by one on their fingers by the end of the year they will be able to count as well as is required of them. And in the meantime the abacus was covered in dust, accusing the caretaker of not dusting and the teacher who didn’t use it” (D’Ascenzo, 1997, 357).

And a few years later, during the debate on the city school buildings between 1889-1891, the mayor Carlo Carli made a long speech, listing the many political responsibilities on the question of school spaces and stating that:

“It is not sufficient to appoint an engineer to study the construction of these buildings, it is important to have a clearly defined programme that corresponds to all the education laws. For example, do we wish males to study with females at school? Do we want the nurseries to be joined? Or should there be separate classes for boys and girls? Has the problem of light in the schools been studied? Should it be let in from above or from the side? There is a provision that establishes that schools should not be lit from the north, while in Germany and England they demand that it be thus as it is most uniform, excluding all the other parts. This must all be studied and resolved before starting building, and it would appear very convenient to have a committee of technicians and practical persons working alongside the design engineer, to suggest any modifications required” (D’Ascenzo, 1997, 200)

but the voice of the councillor for education reminded that in many schools the situation was still thus:

“700 children breathing in bad air, where the well water is at a lower level than that of the canal, where the classes are poorly lit and in a poor location” (D’Ascenzo, 1997, 199)

describing a school space that was far from in line with the national regulations in force. The distance between the laws and the reality was expressed once again by the school inspector Alessandro Graziani in 1903, writing of the smells found in some schools:

“after three hours of lessons, after recreation (in the classroom), the air, corrupted by dust, breathing and the odours given off by the bodies and the latrines, the classes are clearly harmful to the children’s health. This happens even on days when they can keep the windows open for long periods: just think how the teachers and pupils must feel during the winter. And without mentioning the many and serious problems in terms of teaching” (D’Ascenzo, 1997, 380).

This report was also supported, in the same year, by another authoritative voice, that of the school physician Alfredo Boselli who stated that the worst schools:

“do not even begin to comply with even the most elementary indications for making a school institution tolerable. The defects they present can be summarised as: lack of air, light, absolute lack of spaces for recreation, gymnastics, insufficient volumes, unfortunate arrangement of the rooms, very clear signs of damp, poorly built and even more poorly aerated latrines, the impossibility for suitable ventilation” (D’Ascenzo, 1997, 381)

A special role was played by the school desks in the descriptions. In the Scuole Pie prior to Unification, the desks were shared by five or six pupils, and this custom probably remained in the spatial habits in the early years after Unification, but from 1879 the Municipality began to purchase two-seater desks, indeed in 1905 Ernesto Cappelletti, general director of the municipal elementary schools, wrote that:

“the furnishing are suited to the schools of a municipality which has always made great efforts to meet school needs. In every class, apart from a few, the desks are two-seaters. Those of the latest model will theoretically correspond to the rules of hygiene, but the movable part of the lectern does not resist everyday use and constitutes an unacceptable defect. The teachers disapprove of it and I believe that a rational modification in the design is needed” (D’Ascenzo, 1997, 386).

This is how the desks and school furnishing in the school in Porta Galliera appeared in a period photograph of a Bolognese elementary school, included in the book by Giuseppe Badaloni, ex professor of Hygiene at the University of Bologna.



Figura 1.
Badaloni G., *Igiene pedagogica. Dalle lezioni dette nella R. Università di Bologna*, Roma-Milano, Società editrice Dante Alighieri, 1910, p. 385.

This spatial arrangement evoked a school focused on the listening of the pupils and on the teacher, visible by all and dominating the class, in an asymmetrical, frontal relationship. However, though rigid and focused on the teacher, the classroom space was not necessarily the expression of a violent, intimidating power that was tough on the pupils. The rigid Foucauldian reading of school spaces, like prisons and hospitals, probably risks undermining the positive climate, the fondness, the serene and harmonious experiences that could often be found in the schools. Foucault's fascinating interpretation also risks misunderstanding the crucial role played by the normalisation of school spaces in the late 19th century, certainly to "watch over and punish" but also to drag children from ignorance and from the street, being able to offer spaces of culture and emancipation that were unthinkable for the poor and ignorant masses of previous centuries. Historical and educational research can seek out new historical sources that are able to describe classrooms not only as a "normalised" place for watching over and punishing but also as a space of positive and serene experiences and happy human relationships, perceived and represented due to the emotional wealth of the school experience (IORI, 1996). Thus, for example, in 1912 a pupil at an elementary school in Bologna described his classroom in a school essay:

“Essay. Real life. I look around, from my desk. I look around at the walls. In front of me I see the blackboard with the Crucifix above, the square-marked board for drawing, the cupboard and the electrical bell button. Something new: the map of the province has been moved to the left of the blackboard. Before it was on the back wall, and now they want, or rather the teacher wants, us to look at it well when we have some free time. On the right, the map of Europe, dominated by the green of the German and Russian plains and the blue of the oceans and seas, the brown of the mountains; and then the older, sadder map of Italy, pale in the plains, dark in the seas and bony in the mountains. Behind me, the King watches over us, in between the priest, alone, abandoned, as I said, by the province, and the two hemispheres that kept him company until a few days ago. The two hemispheres are here on the left, between the two windows, dark and now tired of serving. I bend my head and meet the gaze of my classmates, and thoughtful and smiling I dip my pen in the ink and write.” (D’Ascenzo, 1997, 387-388)

Clearly this was a school essay, and thus “governed”, by the control of the teacher (Meda, 2015), yet we cannot miss the almost photographic *zoom* on the details of a classroom filled with objects and teaching tools, describing a serene, thoughtful and smiling experience of the child-pupil-author, despite the control of the teacher and even of the King...

Similar tones are expressed by a trainee teacher who in 1916-17 analysed one of the classrooms where she did her training, describing with close attention the internal geometries, the near and far, the expression of the attention to the problem of discipline among the students:

“the classroom is attractive and hygienic; it has two large French windows occupying almost all of the wall along the courtyard. The class is on the ground floor, which facilitates the teacher’s task of sending the children out into the garden at the prescribed intervals. It is very bright, airy and south-facing; it measures 6.50 m in length and 5.60 m in width, its size creates a volume which is more than sufficient for the pupils it contains. The three dimensions of the room are well proportioned resulting in the ideal acoustics to not strain the teacher’s voice; the position of the desks allows the teacher to watch over the pupils well. The lack of space does not allow a good arrangement of the blackboard and the teacher’s desk. The stove is too close to the desks, and must surely prejudice the health of some of the pupils. The class is clean, with an asphalt floor” (Regia Scuola Normale ‘Laura Bassi’ in Bologna, Diary 1916-17 Fernanda Tibaldi)¹.

Other girls' voices narrated in school exercise books from the 1920s describe elements of a used and lived-in class space, in which the objects make sense according to their use in teaching:

“the other day Rinaldi went to the caretaker to get a bottle of ink. When she got to Fabbri's desk the ink spilled out, because the ink well was too full. She spilled it on her desk too, some spilled on the desk and some on the floor”

and so do some descriptions of teaching practices, which take on their own meaning in the class space, revealing a less static and rigid dimension than that laid down in the legislation:

“Bologna, 18 April 1931. Essay. Maize. This morning just before recreation, the teacher sent for the caretaker to get four sous of maize. When the caretaker came back with a package containing the maize, the teacher opened the package and told me and Baldini to choose the best, biggest grains. We set to work and selected the best grains, and in just a short time all the biggest fattest grains were sitting on the desk. Then the teacher called Rosignoli and told him to get the empty box behind the blackboard. And then the teacher sowed the maize. He told me to give him two grains at a time and a little while after the teacher had already sowed thirty grains of maize in fifteen holes, each one containing two grains. Then the teacher called Rosignoli, Tedeschi and Severi and told them to put the box on the window, where the box where we had sown the garlic had been before” (University of Bologna, 'G. M Bertin' Department of Education, 'M. Gattullo' Library, Alberto Calderara Fund, herein "AC," , 8.32 Teaching activities 1927-1928, Carducci school. School year '27-'28 'Casi di casa, di scuola, di strada. Teacher Adele Plata, Exercise book of the pupil Stivani Lucia, year four).

These voices tell of the arrangement of the furnishings in the space, mixing considerations and the faces of their classmates in the action in class, a class which one morning in 1927 was described as a serenely experienced space:

“News. This morning when I came into the class I saw something new. Before we got to school, the teacher had hung lots of pictures on the wall. They are beautiful! They look really good! One is of the King and Queen; another of the Queen and her children. On the same wall she has put a portrait of the Prince, dressed in a sailor suit; and portraits of Giosuè Carducci, Edmondo De Amicis and Dante Alighieri. On the side wall there is a picture of Benito Mussolini and one of de Pinedo. A pretty plant stands on

the teacher's desk, in full view. How pretty it is! It seems to be a little tree. All green, the colour of faith. Rabaglietti brought her the plant, to show the teacher how fond she is of her, and how grateful. I on the other hand will show her that I am fond of her, by being good and well behaved" (AC, Teaching activities, 1927-1928, Carducci School Monthly-annual compositions-Diaries, Year four, teacher Pia Zacchia Bertazzoni, Exercise book of the pupil Laura Borgognoni, school year 1927-1928)

but from which sometimes it is good to get away, go outside, on trips:

"today, instead of sitting four and a half hours and studying our books, answering the teacher's questions and solving difficult problems, we had a pleasant surprise, and went to see a play at the 'Casa del soldato', done by some children, one of whom was my classmate. The operetta was very nice; the nursery children acting the part of dwarves were very sweet, with their long beards and their forks. And the fireflies were lovely. All in all it was a nice, entertaining play, I really liked it because it was put on by the pupils of the elementary schools" (AC, 8.32 Teaching activities 1927-1928, Carducci School. School year '27-'28 'Casi di casa, di scuola, di strada. Teacher Adele Plata, exercise book of the pupil Lombardi Renata).

The history of this period, between the Gentile Reform of 1923 and the end of the Fascist regime, is however also rich in voices narrating a space experienced as a form of authoritarian control, the personal power of the teacher and the ideological instrumentalisation of the classroom and the teaching methods, with forms of punishment doled out to the children of antifascists. From a series of oral testimonials gathered during research into the ex-pupils of the elementary schools in Bologna during the 1930s, only partially selected in the short video entitled 'Lucciole per lanterne' available at the link http://archivio.mode.scedu.unibo.it/?page_id=1945, the narrations emerging outline a description of a rigid, immovable school, managed by authoritarian teachers, in a severe and repressive climate, holding control of the minds and bodies of the pupils. These are stories of silences and fears, often of corporal punishment using a cane, walking down the rows of double desks and hitting all the pupils one by one, closed spaces that evoke an "educational living" (IORI, 1996, 111) that was rigidly structured, authoritarian, repressive and certainly not respectful of the pupils. They are however spaces that, purified of the ideological connotations affixed to the walls, in the books, the school reports and the exercise books after the fall of Fascism, will remain in the history of Italian schools as the "long duration" of Braudelian memory, at least until the late 1960s, when the new season of Italian school building after the 2nd World War, particularly after the 1962 middle school reform, would bring new architectural and educational solutions, within the framework of pedagogic activism and the democratic season of Italian school.

References

- ACOCELLA, A., "La tipologia unilineare' modello dell'edilizia scolastica italiana a cavallo del 1900", *Edilizia scolastica e culturale*, 1 (1986), 97-107.
- BADALONI, G., *Igiene pedagogica. Lezioni della Regia Università di Bologna, Roma-Milano, Società editrice Dante Alighieri, 1910.*
- BRASTER, S., GROSVENOR, I., DEL MAR POZO ANDRÈS M., (dirs.), *The Black Box of schooling. A Cultural History of the Classroom*, Brussels, Oxford, Peter Lang, 2011.
- BURKE, C., GROSVENOR, I., *School*, London, Reaktion Press, 2008.
- BURKE, C., CUNNINGHAM, P., GROSVENOR, I., "Editorial in Special Issue of History of Education Journal, 'Putting Education in its Place: Space, place and materialities in the history of education", *History of Education*, Volume 39, 6, (2010), 677-680.
- CHATELET, A. M., "L'architecture des écoles au XX siècle", *Historie de l'éducation*, 102, (2004), 7-37.
- CIVES, G., (ed.), *Cento anni di vita scolastica in Italia. Ispezioni e inchieste da Gino Capponi a Giuseppe Lombardo Radice*, Roma, Armando, 1960.
- DAPRÀ, M., "La fondazione dell'edilizia scolastica in Italia. Contributo per un'analisi storica (parte prima)", *Edilizia scolastica e culturale*, 1, (1986), 77-96.
- DAPRÀ, M., "La fondazione dell'edilizia scolastica in Italia. Contributo per un'analisi storica (parte seconda)", *Edilizia scolastica e culturale*, 2-3, (1986), 108-133.
- D'ASCENZO, M., *Alberto Calderara. Microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento*. Bologna, CLUEB, 2011.
- D'ASCENZO M., *La scuola elementare in età liberale. Il caso Bologna 1859-1911*, Bologna, CLUEB, 1997.
- D'ASCENZO, M., "Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale", *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 2016, 249-272.
- D'ASCENZO M., *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avvocazione statale 1911-1933*, Bologna, CLUEB, 2006.
- D'ASCENZO, M., (ed.), *Tutti a scuola? L'istruzione elementare nella pianura bolognese tra Otto e Novecento*, Bologna, CLUEB, 2013.
- DE GIORGI, F., "Appunti sulla storia del banco scolastico", *Rivista di storia dell'educazione*, 1 (2014), 85-98.
- DEL MAR POZO ANDRÈS, M., *Urbanismo y educación: política educativa y expansión escolar en Madrid (1900-1931)*, Madrid, 1999.
- ESCOLANO BENITO, A. "Escenografías escolares: espacios y actores", en VV., AA.: *Etnohistoria de la Escuela*. Burgos, Universidad de Burgos, 2003, pp. 365-375.
- ESCOLANO BENITO, A., *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero, CEINCE, 2007.

- ESCOLANO BENITO, A., *Tiempo y espacio para la escuela. Ensayos histórico*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- FERRARI G. F. *Stato ed enti locali nella politica scolastica: l'istituzione delle scuole da Casati alla vigilia della riforma Gentile*, Padova, CEDAM, 1979.
- FOUCAULT, M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1976.
- GROSVENOR, I. LAWN, M., ROUSMANIERE, K., *Silence and Images. The social History of the Classroom*, Peter Lang, 1999.
- IORI, P., *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- ISABELLA, F., *L'edilizia scolastica in Italia. Precedenti e prospettive*, Firenze, La Nuova Italia, 1965.
- JULIA, D., "Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche", *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3 (1996), 119-148.
- La scuola italiana durante il fascismo*, in http://archivio.mode.scedu.unibo.it/?page_id=1945
- LAWN, M., GROSVENOR, I., *Materiality o Schooling. Design, Tecnology, Obiect, Routines*, Symposium Books, 2005.
- MARCARINI, M., "The spaces of the school: the revolutionary proposals of activism in the organization of educational spaces and the subsequent implications. Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educative e le ricadute successive", *Formazione lavoro persona*, 10 (2012), 1-25.
- MEDA, J., *La 'Historia material de la escuela' como factor desarrollo de la investigación histórico-educativa en Italia*. In MORENO MARTINEZ P. L., SEBASTIAN VICENTE A. (dirs): *Patrimonio y Etnografía de la escuela en Espana y Portugal durante el siglo XX*. Sociedad Espanola para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de la Murcia, 2012, 17-32.
- MEDA, J., *MEZZI DI EDUCAZIONE DI MASSA Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, in corso di stampa.
- MEDA, J., "Scritture scolastiche. Contributo alla definizione di una categoria storiografica". In RAIMONDI, G., CHAMPVILLAIR, H.: *CoDiSV in classe. Proposte metodologiche e didattiche di ricerca applicata*, Roma, Aracne, 25-41.
- MUGNAI, M., *Il progetto della scuola in Italia*, 4 voll. Firenze, CESIS, 1984.
- NUOVO CODICE DELLA ISTRUZIONE PUBBLICA, Saluzzo, Tipografia Fratelli Lobetti-Bodoni, 1870.
- PRUNERI, F., "L'aula scolastica tra Otto e Novecento", *Rivista di storia dell'educazione*, 1, (2014), 63-72.
- TOMASI, T., "Da Matteucci a Corradini Le inchieste sulla scuola popolare in Italia": AA.VV., *Problemi e momenti di storia dell'educazione*, PISA, ETS, 1981, 117-143.
- VIÑAO, A. (1993-1994): "Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones", *Historia de la Educación*, 12-13, pp. 17-74.
- VIÑAO, A., "El espacio escolar en su perspectiva histórica", *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-1994a), 17-74.

L'ESCOLA OCCITANA D'ESTIU, CENTRO DE FORMACIÓN ASSOCIATIVO

Marie-Anne CHATEAUREYNAUD
Céline PIOT
ESPE d'Aquitaine Université de Bordeaux
Francia

Introducción

Desde hace cuarenta años cada verano se lleva a cabo una formación de occitano intergeneracional e internacional en Villeneuve-sur-Lot (habitualmente en Ville-neuve-sur-Lot en Lot-et-Garonne). Esta formación organizada, en un principio por algunos profesores y militantes de la lengua occitana, ha sido acompañada de actividades culturales, de publicaciones, de edición y de socialización de la lengua. Conscientes de la urgencia y necesidad de enseñar su lengua, desde hace mucho tiempo alejada de la escuela pública, decidieron crear un centro dirigido a impartir este tipo de formación, se instalaron en una antigua escuela para luego alojar en un local de la ciudad. En nuestro estudio constataremos de qué manera, con el apoyo de artículos y entrevistas, la lengua occitana, la formación de docentes, la dotación de recursos y la creación de materiales están en deuda con esta estructura asociativa que ha subsanado, durante mucho tiempo, las carencias de la Educación nacional

1.

La fundación de l'Escola Occitana d'Estiu

1.1. Un contexto favorable

En 1969, Claude Martí canta en su primer disco Occitània el tema «Perque m'an pas dich a l'escòla?». Es un tema emblemático de las reivindicaciones occitanas que, en ese momento, comienzan a florecer. El cantante, maestro a su vez, evoca la privación de la lengua a la que han sido sometidos en la educación pública los estudiantes de los territorios occitanos desde hace un siglo.

El inicio de los años 70 vio el renacimiento de las llamadas lenguas minoritarias y de su cultura. No se trató de una moda o de una marca de nostalgia en relación a un mundo perdido, sino de un fenómeno más profundo de la sociedad, que también induce a los habitantes del sur a (re) conocer la identidad occitana que ese mundo moderno demasiado estandarizado tendería a ocultar. Desde Aquitania a Provenza pasando por el Languedoc, se define un regionalismo occitano. El objetivo es que la cultura occitana no se convierta en una pieza de museo sino hacerla vivir en la cotidianidad. En este contexto reivindicativo de principios de los años 1970, la cuestión de las lenguas de Francia, largamente excluidas de la educación pública, se plantea más claramente si desde la Ley de Deixonne de 1951 existe la posibilidad de enseñar las lenguas de Francia en el la educación pública. Este texto legal fue uno de los primeros del siglo XX en referirse oficialmente a la “lengua occitana”

En 1977, 1500 estudiantes de bachiller inscritos en el último curso eligieron la opción “occitano”, en la prueba opcional del bachillerato. En Lot-et-Garonne, desde finales de los años sesenta y principios de los setenta años, esta enseñanza se imparte en el instituto Georges Leygues de Villeneuve-sur-Lot por Marceau Esquieu en el instituto Bernard Palissy de Agen por Jean Rigouste y en el instituto George Sand de Nerac primero por Michel Berthoumieu, profesor en Agen, y a continuación, por el profesor André Bianchi en Nerac.

Desde 1968, vigiliass occitanas se organizan en la escuela secundaria Villeneuve, donde, según *Sud-Ouest* participan más de 80 estudiantes. Poco a poco, estas animaciones y la enseñanza van desarrollándose.

1.2. Una génesis ageniense

En 1972, Marceau Esquieu y Marcel Garrouste, Alcalde de Penne - d'Agenais , crean premio literario Paul-Froment. Premia a los autores que escriben en occitano y rinde homenaje al poeta campesino Pablo Froment (1875-1898).

En 1973, en el Instituto Georges Leygues de Villeneuve-sur-Lot se celebra la segunda universidad estival que reúne cada año en una ciudad diferente a los estudiantes y profesores del Midi de Francia, bajo la dirección científica y pedagógica de Pierre Bec, romanista, profesor de la Universidad de Poitiers y presidente del Instituto de Estudios occitanos, y de Robert Lafont militante, profesor de letras clásicas y fundador del movimiento político *Lutte Occitane*. La organización material y una parte de la animación son asignadas a enseñantes de Lot-et-Garonne: Marceau Esquieu, Christian Rapin y Jean Rigouste. Diseñados como reuniones sobre el programa del Instituto de Estudios Occitanos (IEO) para hacer balance de progreso, así como estudios literarios, experiencias lingüísticas, históricas y culturales y artísticas, también como lugares de libre intercambio entre los investigadores y activistas occitanistas y, por último, como un medio de formación de los animadores de acción occitanos, las sesiones de estas universidades son de gran calidad, hasta el punto de que es patente una inadecuación entre el alto nivel de la sesión y lo alcanzado por los asistentes

Además, los tres actores de Lot-et-Garonne, con su experiencia como docentes y la de organización de diez cursos, vigiliadas y veladas, se reunieron en Agen en casa de Jean Rigouste y decidieron en 1975 fundar un nivel intermedio: la Escuela occitana de verano occitano (El primer curso tuvo lugar en 1975, pero la creación administrativa apareció en el Boletín Oficial en 1976). Afiliado al Centro Regional de estudios occitanos, ella se colocó inmediatamente bajo la égida del rector de la universidad. Marceau Esquieu, como trabajaba en el instituto Georges Leygues, aprovechó la oportunidad para recuperar material, ocupándose también de las formalidades administrativas. La Universidad de 1973 surgió como una reunión precursora de todos los cursos de la Escuela de Verano Occitana.

Los tres fundadores, que viven en la lengua occitana desde la infancia - es por ejemplo la lengua habitual de los padres de Jean Rigouste y de los habitantes de su pueblo natal de Labastide- Murat en Lot – conocen a todos los occitanistas del Sur de Francia. Por lo tanto les es sencillo encontrar formadores que vengan de Lot-et-Garonne, así como de de Gascuña, Perigord , y de toda la Occitania.

2. La Escuela Occitana de Verano

2.1 La vida de la escuela

La Escuela Occitana de Verano (EOV) es una asociación cuyo objetivo es proponer cursos de formación para formar hablantes, enseñar la lengua occitana, y alfabetizar a los que nunca estudiaron la lengua o muy poco. De esta manera declaran al diario *Sud-Ouest* en 1976 : “Vamos a enseñar lo que la escuela francesa se negó a enseñar a los de Villeneuve durante generaciones”. Marceau Esquieu declara querer adoptar una pedagogía diferente: “Nosotros no queremos hacer algo académico. No se trata de una escuela nocturna. Queremos un diálogo vivo”.

Estos cursos ofrecen una semana de “vida occitana para una enseñanza intensiva del idioma y la cultura”. La gran fuerza de la escuela occitana radica en su oferta de inmersión que permite practicar la lengua todos los días durante y fuera del lenguaje de clase. Jean- Pierre Richardot, periodista de *Le Monde*, publicó en 1977 un artículo titulado « Vivre au pays, L'école occitane d'été de Villeneuve-sur-Lot, vòli parlar en oc » y describió el curso de esta manera: “En esta escuela extraordinaria, los estudiantes tienen entre 5 y 78 años. Ancianos agricultores y carpinteros retirados proporcionan un apoyo educativo a maestros que nadie paga, y están encantados”. Los enseñantes, de hecho, no cobran e incluso deben pagar sus gastos de estancia como los estudiantes. A partir del 2000 los enseñantes dejaron de pagar la estancia. Este curso en inmersión organiza la jornada con clases

y actividades culturales diversas, descubrimiento del patrimonio, canciones, baile y fiestas. Al principio los niños eran acogidos y apoyados por monitores occitano-parlantes en otro lugar, con el paso del tiempo se realizó en el seno de la *Escoleta*, grupo integrado en la EOV.

Hay que tener en cuenta que se enseñan diferentes variantes de occitano: gascón, limousin, languedoc, provenzal, a las que bastante pronto se les unió un curso de catalán. Hay tres niveles propuestos para cada curso. Los cursos se organizan generalmente en el instituto Georges Leygues de Villeneuve, así como en algunos colegios. La EOV también ha podido desarrollarse gracias al local que la asociación adquirida expresamente con este fin en 1980: la vieja escuela de Piquepoul, en el municipio de Hautefage-la-Tour. En 1983, se creó un puesto de trabajo de profesor-gestor para desarrollar el conjunto de todas las actividades: educación a distancia, cursos de enseñanza temáticos (además de las prácticas de verano, lo que permite que la EOV obtenga la habilitación como centro de formación continua). Esta escuela también alberga varias delegaciones, como la de la Oficina Europea de Lenguas minorizadas. Por último la edición ocupa un lugar prominente en esta escuela de Piquepoul.

2.2. La producción de material pedagógico y la edición

Los tres fundadores de la asociación son, a la vez, maestros de lengua y cultura occitana, así como autores y apasionados de la literatura; por lo que se van a comprometer a escribir con fines pedagógicos y literarios diversos.

Citamos de manera no exhaustiva el método pedagógico de Jean Rigouste, *Parli occitan, L'Agenés occitan anthologie de textes occitans de l'agenais, l'œuvre poétique de Paul Froment, du grand poète agenais Jasmin*, así como diccionarios, léxicos de cómics, etc.

En ese momento el occitano comienza a ser enseñado y los recursos didácticos son muy escasos: la EOV palia estas deficiencias proponiendo métodos, reeditando textos clásicos y producción literaria contemporánea.

2.3. Los estudiantes

La tasa de asistencia a la EOV ha evolucionado a lo largo de estos cuarenta años de actividad. Las cifras que proporcionamos se refieren a las personas registradas para cursos completos y no tienen en cuenta los visitantes de un día, lo que puede explicar algunas de las diferencias de 236 alumnos en 1975, a 520 en 1978, y entre 350 y 500 hasta 1981; a continuación, de 300 de media en la década de 1980, se produce un descenso a partir de la década de 1990, cuando la media de asistencia es de 150 estudiantes por año.

Según Marceau Esquieu, los estudiantes, en los primeros años, se repartieron en un 40% de enseñantes y un 60% de profesiones diversas.

Estos cursos tienen un carácter intergeneracional. Las personas mayores de Ville-neuvois, a menudo de zonas rurales, hablantes naturales vienen a aprender a escribir su lengua o a ayudar a los enseñantes. Jean Rigouste dijo en 1977 que “las personas mayores conocen perfectamente la lengua y dan su opinión sobre elementos de gramática o sintaxis”. En el proceso se juntan con los estudiantes, los hijos de los estudiantes o profesores japoneses que han venido a profundizar su conocimiento. La contratación es, en principio, de gente de Villeneuveois y de los estudiantes del instituto y que asisten al curso y luego se amplía hacia el suroeste y, finalmente, a gran parte de la Occitania, como lo demuestran los archivos de la escuela.

La difusión de la EOv se realiza, esencialmente, por medio del boca a boca, las redes asociativas occitanas y enseñantes que difunden los trípticos de la EOv para formar nuevos hablantes y nuevos enseñantes.

La red del IEO (asociación creada en 1945 por occitanos y resistentes) también tiene presencia en el extranjero, sobre todo en el ámbito académico romanista, y permite la difusión de información en el extranjero, lo que ha permitido que estudiantes y profesores de alemán, británicos, belgas, japonés, etc. acudan a estos cursos. Un universitario escocés, una bibliotecaria belga, un estudiante de Salamanca o un joven esperantista de Frankfurt explicaron al diario *La Dépêche du Midi*, en 1995, los motivos que les movieron a participar en este curso. En 1997, por ejemplo, estuvo presente Catalina Attwood, profesor de la Universidad de Nottingham y especialista en la poesía trovadoresca, y propuso crear una optativa de idioma y la cultura occitana en su universidad. También participó ese año un gran catalán intelectual Max Cahner (1936-2013), profesor de literatura catalana y ex consejero de cultura del gobierno catalán. Esta era la segunda vez que asistía a la EOv, a la que regresó catorce años después y dijo en una entrevista que “Cada vez más números occitanos son conscientes de su occitanidad”.

3.

La escuela hoy

3.1. De un centro paralelo a un centro integral

La escuela ha desarrollado a lo largo del tiempo un gran número de cursos, temáticas, adaptándose, en caso de necesidad, a públicos diversos, siempre en paralelo con los escasos dispositivos de la Educación Nacional.

En 1995, tras veinte años de existencia asociativa, el inspector de la *Académie* Serge Dupuy formaliza el proyecto de integrar los cursos ofrecidos por la EOv en la oferta de la Educación Nacional mediante la firma de un convenio. Los cursos realizados por estudiantes o profesores son, a partir de entonces, reconocidos y forman

parte de un plan de desarrollo departamental del occitano. En este marco se lleva a cabo el curso de 50 alumnos girondinos, llegados con su profesor Alain Pierre, y que realizaron una estancia de una semana en Piquepoul.

La EOv, actualmente sita en un local en la ciudad de Villeneuve sur Lot, y su oferta de formación es rica. El equipo actual ha sabido continuar y renovar las actividades: el presidente Pierre Boissiere y su equipo compuesto por Patrice Gentie, Thèrese Duverger, Bernard Bergé, Olivier y Vincent Rivière, así como la secretaria animadora Sabine Paoletti desarrollan nuevas fórmulas adaptándose a las necesidades lingüísticas y culturales.

Los cursos de verano ofrecen varias posibilidades: enseñanza de idiomas para adultos, un curso educativo y lúdico para niños en occitano, una formación de animadores, formación específica en canto de inspiración tradicional, artes del espectáculo, asesoramiento lingüístico, campañas de sensibilización, un curso público nocturno y promoción de la edición occitana .

Algunos asistentes continúan participando regularmente y están orgullosos de venir cada año desde 1975, otros vienen cuando les es posible y los recién llegados descubren cada año los cursos de inmersión.

Por otra parte, la EOv ha establecido lazos con otras organizaciones para promover la lengua y cultura occitanas, como OC BI asociación franco-occitana en la enseñanza pública) o el Centro Regional para la Educación en occitano (esta lista no es exhaustiva).

La EOv participa activamente en *Quinzena Occitana* creada en 2010 junto con otras asociaciones occitanas del departamento mantenidas por el Consejo General (o departamental), alrededor de un proyecto para promover la cultura occitana en Lot-et-Garonne. Este evento atrajo a un público muy amplio y continúa celebrándose.

3.2. Ámbito político y pedagógico

“Hemos sembrado, pero no sabemos lo que va a salir”, le gustaba repetir Marceau Esquieu. Tres criterios permiten afirmar que la reputación de la EOv es fuerte: el número de estudiantes (que llega hasta 520 en 1978), la reiteración en la asistencia de los alumnos (cinco años consecutivos como media) y la creación, a partir de los años ochenta de otras dos escuelas similares (de las cuales una en Nîmes).

La EOv es representativa de todos los movimientos en el entorno occitano actual: también acuden a ella algunos activistas que abogan por la acción política (participación en las elecciones, manifestaciones...) especialmente izquierdistas –menos numerosos actualmente– o representantes *Viure al país*, así como algunos que sólo están interesados en el aspecto cultural de la lengua. Aunque haya diferencias entre estos dos tipos de alumnos, nunca llegan a discusiones, los participantes conforman un verdadero equipo.

Las autoridades locales cuidan la EOv (Consejo General de Lot-et-Garonne y la ciudad de Villeneuve-sur-Lot acordaron la concesión de una subvención para su funcionamiento) , pero no podemos decir que se impliquen realmente, a diferencia

de los elegidos catalanes. Muchos de entre ellos vienen solamente a hacer acto de presencia excepto Marcel Garrouste, vicealcalde de Penne-d'Agenais , realmente muy implicado en la cuestión occitana .

Es una realidad que, actualmente, los occitanistas son tomados en serio. La palabra “occitano” ha entrado en las noticias: la autopista A20 se llama “la occitana”, el Banco Popular añadió este adjetivo a su nombre, las señales de tráfico y los nombres de las calles son bilingües. En Lot-et-Garonne, la revista trimestral del Consejo Departamental publica una página escrita en occitano, y el periódico *Le Petit Bleu* una columna semanal, las radios locales (como la *Radio des Quatre cantons*) hacen una emisión en occitano.

Por último queremos insistir en el ámbito educativo excepcional relacionado con la energía y las competencias desarrolladas desde hace más de cuarenta años por esta asociación que ha sabido organizar una enseñanza eficaz, coherente y fácil para formar, en primer lugar, nuevos hablantes y permitir a los hablantes naturales recibir educación en su idioma, el acceso a la cultura escrita y a la cultura literaria occitana, que se extiende desde finales del siglo X hasta la actualidad, desde la poesía trovadoresca a la de los autores contemporáneos, entre los que se encuentran los fundadores de la Escuela Occitana: Marceau Esquieu, Christian Rapin, Jean Rigouste; o incluso otros maestros de la EOv, como también, por ejemplo Philippe Carbone, Michel Chadeuil, Max Lafargue Jean-Pierre Tardif, et Jean Roux. Por último antiguos alumnos han participado en la creación literaria occitana; como es el caso de Bernard Manciet, principal autor Gascon y otros como Gilbert Narioo, Joan Larzac, Franc Bardou, Eric Fraj, etc.

4. Conclusión

Por último, también parece relevante situar la actividad de la Escuela Occitana en el contexto del activismo occitano en Aquitania y en las encuestas realizadas a personalidades del mundo militante occitano. Por lo tanto, el discurso de los actores cultura de Lot-et-Garonne se diferencia claramente del de otros departamentos, por el compromiso político que encontramos; en Lot-et-Garonne, a pesar del reducido número de asociaciones (y es de esta manera podemos medir la importancia y la influencia de la EOv que ha canalizado y cristalizado la militancia durante años), los occitanistas han llevado a cabo una acción militante que se refleja en el discurso de los actores culturales en la socialización de la denominación de la lengua y en la creación de varias secciones bilingües. La consciencia sobre el declive de la lengua más a menudo se acompaña de un enfoque proactivo. La vitalidad cultural más fuerte se ve, muy claramente, alrededor de Villeneuve-sur-Lot. Así que, legítimamente, podemos pensar que la EOv ha estructurado y concentrado occitanistas del Lot-et-Garonne y ha jugado un papel determinante en la construcción de militantismo occitano del departamento.

Bibliographie

- BARDOU F., Filh del cerç, naissença, Lo Gai Saber , Tolosa, 1995.*
- BIANCHI A., « Un ancian ministre catalán a l'escòla Villeneuve-sur-Lot, École Occitane d'été », in Le petit bleu de Lot-et-Garonne, 21 août 1997.*
- CARBONNE P., Nos calia caminar, Quaserns Forra-Borra, Vilanuèva d'Olt,1971.*
- CHATEAUREYNAUD M.-A., « Max Cahner e Occitània », in Revista de Catalunya, n°extra 2-2015, p. 113-117.*
- CHATEAUREYNAUD M.-A., Pratiques, représentations et affichages de l'occitan en Aquitaine, mai 2007, Université Paul Valéry Montpellier III.*
- ESQUIEU M., RAPIN Christian, RIGOUSTE Jean, Agenés occitan, École Occitane d'été, 1978.*
- ESQUIEU M., Contes à deux voix, EOE, 1992*
- FROMENT P., Flors de Prima ; A través regás, EOE, 1988.*
- LAFARGUE M., Terras mescladas: poèmas, Picapol, Escola Occitana d'Estiu, 1986.*
- MARTI C., Occitània, Perque m'an pas dich, 1969, Ventadorn.*
- RAPIN C., Novas agenesas, a tots, IEO editions, 1986.*
- RICHARDOT J. -P., « Vivre au pays, l'École occitane d'été de Villeneuve-sur-Lot Voli parlar en Oc », in Le Monde 14 septembre 1977.*
- RIGOUSTE J., Parli occitan, manuel d'initiation, Ecole Occitane d'été, Institut d'études occitanes.*
- ROQUES A., La santa trinitat ou trois occitanistes de l'Agenais », Mémoire universitaire Université de Bordeaux, 1984/1985.*
- TARDIF J.P. Paraulas als quatre vents, Forra-Borra, Villeneuve-sur-Lot, 1972.*

A CIRCULAÇÃO DOS ESPAÇOS E A IMPORTÂNCIA DO PATRIMÔNIO EDUCATIVO NA CIDADE DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (BRASIL)

Antonio Francisco BOBROWEC
Eliane Mimesse PRADO
Centro Universitário Internacional/UNINTER
Brasil

Introdução

O presente trabalho visa entender como se constituíram os espaços escolares no Município de São José dos Pinhais, localizado no estado do Paraná, região sul do Brasil. Pretende-se verificar a relevância deste patrimônio para o desenvolvimento e progresso da localidade, principalmente a partir da instauração do regime republicano em 1889. A pesquisa visa entender como o patrimônio escolar apresentou, ao longo de sua trajetória, indícios da constituição da identidade da comunidade local, no espaço urbano do Município.

O principal objeto deste artigo é a formação, criação e constituição do *Grupo Escolar Silveira da Motta*, do seu surgimento ainda como cadeira de instrução, em 1908, até a fundação do novo edifício do Grupo Escolar, nos anos 1950, bem como seus desdobramentos como patrimônio do Ensino Ginásial, Normal e Profissional.

A metodologia foi baseada na pesquisa documental e bibliográfica. Para tanto, foram verificados os acervos dos arquivos do Museu Municipal de São José dos Pinhais, do Conselho Municipal de Patrimônio Cultural, do Núcleo Regional Sul da Secretaria Estadual de Educação, da Coordenadoria de Documentação Escolar do Paraná, do acervo do Colégio Estadual Silveira da Motta e dos periódicos da época.

1.

A construção do primeiro patrimônio escolar

Em 1908, assume o poder municipal o capitão Francisco de Paula Killian, permanecendo no cargo por três mandatos. Isso trouxe estabilidade política à localidade, sendo possível pensar na realização de obras como a do edifício que abrigaria o Grupo Escolar Silveira da Motta.

Outro detalhe relevante ao contextualizar o fato político com a concretização e materialidade do espaço escolar deve-se à formação dos líderes do Executivo dessa época. Assim como é sabido na história do Brasil, a instauração da República foi liderada pela ala militar, de um lado, e pela oligarquia latifundiária e pecuarista, de outro. Em São José dos Pinhais, até a década de 1930, todos os prefeitos faziam parte da Guarda Nacional.

Além disso, os dois primeiros prefeitos foram renomados membros da maçonaria. A formação dessas pessoas, ao contrário de grande parte da população daquele tempo, revelaria princípios positivistas de ordem e progresso, materializando-os por meio de instituições e obras públicas de relevância.

Figura 1. ▼
Casa Escola Silveira da Motta – 1912



Fonte: Acervo fotográfico do Museu Municipal de São José dos Pinhais

Foi Francisco Killian quem organizou o espaço público da Cidade, com o aumento e o nivelamento das ruas do Centro urbano e a destinação de um local de destaque para a constituição do edifício da primeira escola pública do município. Esse, além de prefeito, também exerceu, concomitantemente no período, o cargo de deputado estadual, o que era possível na época. Talvez isso tenha colaborado, dentre tantas ações realizadas em sua gestão como prefeito, na concretização do espaço patrimonial escolar nessa época.

Havia no território de São José dos Pinhais unidades escolares públicas, conhecidas como escolas isoladas. Elas eram, na verdade, professores nomeados pelo Estado para dar aulas em locais determinados, geralmente em uma casa ou sala locada pelo professor, onde eram ministradas as aulas, geralmente para vários alunos em diversos níveis de aprendizagem. Apesar do intuito ser a alfabetização da população por meio do ensino da língua portuguesa. Em 1908, cansados de esperar por uma

resposta do Governo do Estado, que um grupo de pessoas, da elite social e política da época, resolveu dar início à construção da primeira instituição escolar.

No mesmo ano, através da Lei Estadual n.º 788, de 2/04/1908, foi criada pelo governo do estado, uma Cadeira de Instrução, destinada apenas para os meninos. Em 1912, foi inaugurado o edifício escolar no centro da Cidade. Ele possuía 415,55 m², distribuídos em quatro salas de aula, uma sala para a direção escolar, secretaria e dependências sanitárias. A delimitação do espaço era feita por um muro com grades de ferro. Em 1914, passou a ser denominado como *Casa Escolar*.

Assim, como a escola pública, ainda no início do século XX foi feita uma praça contemplando um paisagismo que tinha, no centro da Cidade, o símbolo da República do Brasil em forma de jardinagem. Com esses fatos, ficou claro o novo modelo arquitetônica de Cidade, tendo como marco não somente a igreja, mas também o patrimônio escolar.

2.

O surgimento do grupo escolar

Apesar dos Grupos Escolares terem sido implantados no país no final do século XIX, São José dos Pinhais ainda não possuía um estabelecimento deste porte no início do século XX. Isso só ocorreu no ano de 1919, substituindo a Casa Escolar de São José dos Pinhais. Ele passou a se denominar *Grupo Escola Silveira da Motta* – em homenagem ao juiz são-joseense Joaquim Ignácio Silveira da Motta, que também foi chefe superintendente de Ensino do município no ano de 1884.

Os grupos escolares surgiram no Brasil como um projeto republicano de renovação da educação no país, onde se deixava de ensinar individualmente, por meio de aulas particulares, ou em escolas isoladas para padronizar o ensino primário em escola graduada.

A organização dos alunos em pequenos grupos –flexíveis e diferenciados– a cargo de um monitor, de acordo com o grau de adiantamento para cada matéria, ensejava a adoção de uma concepção particular de classe atrelada à aquisição de conhecimentos. O método mútuo potencializou a utilização do quadro-negro favorecendo a frontalização do ensino. Ensejou, também, a prática da aprendizagem simultânea da leitura e da escrita e a repartição dos alunos em agrupamentos pautados no nível de adiantamento. (Souza, 2009, p. 38)

Com isso, o grupo escolar passou a ser um equipamento público de preparação da população para a nova realidade econômica, que começava a surgir no Brasil, mesmo que de forma tímida. Nessa época, São José dos Pinhais já tinha sua pri-

meira indústria, de propriedade do imigrante italiano João Senegaglia, localizada no centro da Cidade, onde se fabricavam utensílios de alumínio para uso doméstico.

Segundo Colnaghi; Magalhães; Magalhães Filho (1992), São José dos Pinhais possuía em 1924 uma população de 40 mil habitantes, sendo 87% residentes da área rural. Na década de 1930, mesmo o país passando por um expressivo impulso industrial, a educação na cidade não era vista pela população como base para ascensão social. Muitos pais ainda deixavam de mandar seus filhos para a escola para lhes utilizarem como mão de obra na lavoura e nos afazeres domésticos.

Contudo, a elite intelectual e política da época já avistava a educação como uma instituição de progresso social e que precisava ser compreendida pela população como tal.

Quando a professora Dolores Taborda Ribas assumiu a direção do *Grupo Escolar Silveira da Motta*, em 1934, encontrou-o em franca decadência, uma vez que não havia ainda desenvolvido-se nos pais a consciência da importância da educação formal de seus filhos. Contando com a colaboração do juiz de direito James Portugal de Macedo, ela desencadeou uma campanha de conscientização dos pais, de excelentes resultados na ocasião. Foi iniciativa sua, também, a criação do curso complementar, de 2 anos, após o primário. Já que São José dos Pinhais não tinha ainda o curso ginasial, o complementar passou a valer como ginasial para o exercício do magistério (Colnaghi; Magalhães; Magalhães Filho, 1992, p. 126).

Com o fim do Estado Novo no Brasil, com a destituição de Getúlio Vargas do poder presidencial, o processo democrático volta a ser instituído no país. Surge assim uma nova classe política em São José dos Pinhais.

Até meados de 1940, mesmo o Município possuindo dois grupos escolas – nessa época a *Casa Escolar Afonso Pena* já havia se tornado grupo escolar – quem pretendesse estudar além do ensino primário teria que se deslocar até a capital do estado para fazer o curso ginasial.

A cidade de São José dos Pinhais, nessa época, começava a formar outras instituições públicas. Uma delas foi a fundação, em 1946, de uma sede do *Rotary Club* no Município. A diretoria era composta pelo médico João Ernani Béttega (presidente), pelo também médico Atílio Talamini (tesoureiro) e pelo advogado Dario Marchesini. São esses personagens que atuaram decisivamente pela criação do primeiro ginásio público da Cidade.

Cansados de esperar que o poder público atendesse à antiga reivindicação pelo curso ginasial, um grupo de são-joseense tomou a iniciativa e criou em 1947 o Ginásio Costa Viana. Foram eles: O Dr. Atílio Talamini, Dr. João Ernane Bettega e Dr. Dario Marchesini. Buscaram auxílio e orientação na pessoa do Dr. Luiz

AnibalCalderari, diretor do Colégio Parthenon da Capital (Colnagui; Magalhães; Magalhães Filho, 1992, p. 130)

Fazer parte do *Rotary Club* em São José dos Pinhais em meados do século XX, em suas devidas proporções, seria como que um requisito para quem almejava a carreira política, assim como foi ser membro da Guarda Nacional e da Maçonaria no final do século XIX e início do de XX.

Logo depois da inauguração do *Ginásio Costa Viana*, a igreja católica local inaugurou seu ginásio. Ele seria uma ampliação da *Escola Paroquial São José*:

[...] São José dos Pinhais em 1950 ganhou novo ginásio, dirigido pelas freiras da congregação francesa de São José. O *Ginásio São José* funcionava no prédio que mais tarde a congregação venderia ao Hospital Psiquiátrico Pinheiro. As irmãs de São José substituíram as irmãs da Divina Providência, que desde o início da década de vinte administravam a *Escola Paroquial São José*. Tratava-se de escola primária mista, com internato e semi-internato, onde gerações de são-joseenses aprenderam, tanto as primeiras letras, quanto música, trabalhos manuais e religião. (Colnaghi; Magalhães; Magalhães Filho, 1992, p. 131)

A nova escola católica erigida no centro da cidade demonstra como a educação era importante para a população local.

2.1. O novo Grupo Escolar Silveira da Motta, o primeiro Ginásio e Escola Profissional

Em 1947, São José dos Pinhais escolheu os seus representantes, por meio de sufrágio universal.

Uma grande vantagem para a comunidade foi a posse de Ernesto Moro como prefeito. Esse político assinou um contrato de construção de um novo edifício, para ser sede do *Grupo Escolar Silveira da Motta*, com o Governo do Estado do Paraná.

De acordo com o arquivo do Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico da Secretaria Municipal de Cultura de São José dos Pinhais (2002), o Departamento de Edificações do Estado do Paraná realizou concorrência pública, no dia 21 de fevereiro de 1949, para a execução das obras do novo prédio do Grupo Escolar Silveira da Motta.



Figura 2.
Edifício do Grupo Escola
Silveira da Motta – 1950

Fonte: Arquivo fotográfico do Museu Municipal de São José dos Pinhais

A 8 de março de 1949, foi dado início ao desenvolvimento do projeto de construção do edifício escolar. Para a sociedade local, a construção desse novo patrimônio escolar foi encarada como um símbolo histórico. Em 1953, a cidade completaria 100 anos de emancipação política. O novo edifício do *Grupo Escolar Silveira da Motta* foi ostentado como uma das obras públicas de maior relevância para o progresso da cidade.

A euforia da sociedade são-joseense com o novo edifício do Grupo Escolar não era banal. Seu tamanho era mais que o dobro do prédio anterior, passando a ter quase 1.000 m² de pavimento térreo e 170 m², no superior. Nele foram construídas oito salas de aula, de 48 m² cada uma. O projeto contemplava ainda a construção de outros espaços, para abrigar a biblioteca, o almoxarifado, o museu, a sala da diretoria, a sala de professores, a secretaria, um gabinete médico e outro dentário, um depósito, uma cantina e banheiros masculino e feminino.

O novo local atenderia às novas determinações e concepções de espaço escolar, onde deveria haver condições de trabalho não mais para um professor e sua turma, mas que pudesse abrigar uma equipe escolar, tendo o diretor como seu administrador. O Grupo Escolar passou assim a ser um patrimônio de destaque dentro do espaço urbano, sendo construído em local de destaque e respeitando concepções modernas de ordem, limpeza e organização.

[...] a superioridade organizacional e material desse tipo de escola fez com que fossem considerados estabelecimentos escolares arquetípicos do que melhor havia no ensino público primário. Muitos dos primeiros grupos instalados [...] foram dotados de prédios especialmente construídos. [...] A qualidade dessas escolas primárias republicanas servia como referência incontestante dos

progressos do ensino público comparado à situação das escolas de primeiras letras predominantes no regime monárquico. [...] Tratava-se de um sistema de ensino modelar visto que todas as instituições estavam organizadas nos moldes dos mais avançados processos pedagógicos. (Souza, 2009, p. 30)

Contudo, o que era euforia passou a ser tema de discórdia devido ao abandono das obras do novo edifício do Grupo Escolar. Isso porque, o recém-eleito governador, era filiado ao partido político de oposição ao do prefeito da cidade. De modo, a não existir continuidade nas obras iniciadas no outro governo, onde Prefeitura e Governo de Estado comungavam do mesmopartido político. Em 1954, a imprensa local começou a denunciar a situação:

Nos dias atuais a matrícula estará muito aumentada, frequência maior, naturalmente, e as salas de aula são as mesmas de quando o prédio era considerado pequeno. Alguma diferença existe, porém. É que atualmente, o prédio está carecendo de reformas urgentes, estando com vidros partidos, caixilhos quebrados, goteiras nas diversas salas, mictórios em condições anti-higiênicas e desconforto do professorado e alunos. O prédio atual, sem receber qualquer reparo ou melhoramento, dentro em pouco está em condições de não mais ser possível a sua habitação, e os alunos naturalmente, entrarão em férias bem prolongadas por falta de um local apropriado para serem ministradas as aulas. Não é justo que o novo Grupo Escolar continue abandonado em sua fase final de construção, pelo Governo, e esteja servindo de local para crianças brincar ou ainda de albergue noturno (Correio de São José, 30/08/1954, p. 3).

Em entrevista realizada por Zem (2004) com a professora Filomena Cozetti Galante, a primeira diretora do *Grupo Escolar Silveira da Motta* no novo edifício, o impasse para a conclusão das obras só foi resolvido com a intervenção da direção da instituição de ensino e o estreitamento de relações desta com o secretário de Viação e Obras Públicas do Governo do Estado.

Quando eu assumi a direção do Silveira da Motta [o antigo], estava com as telhas quebradas, o gabinete não dava para entrar. As salas você precisa saber que situação estava. No prédio novo eu fui a primeira diretora, em 1955, porque quando eu assumi a direção quando era na Câmara de Vereadores, as obras do Silveira da Motta estavam paralisadas, aí arranjei com Seu Ernesto um cartãozinho para o Dr. Raul Macedo, que era Secretário de Obras e Viação, que era o moço encarregado. Fui, Dr. Raul me mandou para o Palácio do Governo. Para encurtar a história para você, eu ia toda

semana na Secretaria e no Palácio do Governo e em oito meses a gente conseguiu a inauguração do grupo (Zem, 2004, p. 54).

O ofício nº. 517/55, da Secretaria de Viação e Obras Públicas, expedido pelo secretário e encaminhado ao secretário de Educação e Cultura do Paraná, confirma a entrega do prédio à comunidade escolar, mesmo em caráter condicional – ou seja, com a liberação judicial, sem a conclusão total da obra. É o que atestam os Autos de Tombamento do Colégio Silveira da Motta (2002):

Curitiba, 27 de setembro [de 19]55

Senhor Secretário:

Tenho a honra de levar ao conhecimento de Vossa Excelência que, pelo Departamento de Edificações, desta Secretaria, a 14 do corrente, foi recebido o prédio destinado ao Grupo Escolar de São José dos Pinhais, em caráter condicional, tendo em vista a grande necessidade da ocupação do referido grupo, por essa Secretaria.

2) – Outrossim, comunico a Vossa Excelência que as chaves do mesmo, foram entregues à Sra. Diretora do Grupo Escolar daquela localidade. (Ofício, 1955).

O novo edifício do *Grupo Escolar Silveira da Motta* passaria a ser o patrimônio de referência para o ensino público do Município. A instituição escolar também passou a se adequar às Leis Federais, de 1942 a 1946.

Em 1956, passou a fazer parte do novo edifício do Grupo Escolar o Ginásio Costa Viana, em 26 de janeiro de 1956, que deixava de ser particular com a sua estadualização, e a Escola Normal Colegial Estadual Henrique Pestalozzi, que oferecia o ensino profissional de formação para o exercício do magistério.

No ano seguinte, em 1957, foi anexada à escola de formação de magistério a Escola de Aplicação Olavo Bilac, de 1ª a 4 séries, destinada ao estágio dos futuros professores.

No ano de 1960, o Grupo Escolar sediaria uma escola de Ensino Secundário de formação técnica em contabilidade, o Colégio Comercial Estadual Roque Vernalha, funcionando no local até 1979. O ginásio Costa Viana foi elevado a Colégio em 17 de março de 1959, mas permaneceu no mesmo local do Grupo Escolar até o ano de 1967. Dois anos depois, foi transferido para edifício próprio, local que se encontra até os dias de hoje.

Em 1972, o Grupo Escolar Silveira da Motta implantou a Educação Integrada para adultos, no período da noite. No ano seguinte, passou a ofertar o ensino de 5ª a 8ª séries, sendo de grande importância para população local. Dois anos depois, o Grupo Escolar passou a denominar-se *Escola Estadual Silveira da Motta*.

No dia 21 de fevereiro de 1979, foi criado pela Secretaria de Educação do Paraná o Complexo Escolar Iguaçu – Ensino de 1º e 2º Graus, no prédio onde fora instalado o Ginásio Estadual Costa Viana. Nesse espaço são sediados, além do Ginásio Costa

Viana, a Escola Normal Colegial Henrique Pestalozzi, o Colégio Comercial Estadual Roque Vernalha, o Grupo Escolar Afonso Pena e a Escola de Aplicação Olavo Bilac. A partir daquele ano, esse local passaria a abrigar o espaço de ensino profissional público de São José dos Pinhais.

3.

O tombamento do espaço escolar como reconhecimento de Patrimônio Cultural

O reconhecimento da importância, tanto arquitetônica, quanto institucional, faria com que o Poder Executivo Municipal preservasse a memória do antigo edifício escolar *Silveira da Motta*. Com o tombamento do seu primeiro edifício, inaugurado em 1912, como Patrimônio Cultural Municipal, através do Decreto Municipal nº 249/1980. O imóvel abriga nos dias atuais a sede da Biblioteca Municipal.

Em 2004, o então edifício que abrigou o *Grupo Escolar Silveira da Motta* entre os anos de 1955 a 1976 também foi tombado. A ação foi efetivada pelo Conselho Municipal de Patrimônio Cultural do município, no dia 30/03/2004. O imóvel funciona atualmente como Colégio Estadual Silveira da Motta.

Até os dias atuais, esses dois edifícios são os únicos imóveis escolares tombados como patrimônios culturais da cidade de São José dos Pinhais, em função de sua relevância à comunidade e ao progresso da cidade.

Conclusões

O Grupo Escolar Silveira da Motta, dentre os diversos espaços escolares de São José dos Pinhais, pode ser entendido como o mais representativo para a constituição do patrimônio escolar do Município, principalmente sendo ele símbolo do ensino público, entre os anos de 1908 a 1976, e pela importância que os dois edifícios, que o abrigaram representaram para o patrimônio cultural da cidade.

Primou-se, também, por salientar a estreita relação que a educação e o poder político tiveram no transcorrer do tempo, onde o patrimônio escolar, seja no início do século XX com a inauguração da *Casa Escolar*, seja com o novo edifício do *Grupo Escolar Silveira da Motta* nos anos 1950, foi visto como obra de afirmação dos valores republicanos no município e marco do centenário da história local.

Por fim, este texto procurou mostrar como a escola foi se adequando às exigências legais do ensino no Brasil, o *Grupo Escolar Silveira da Motta* como uma instituição amalgamadora de tantas outras escolas em um único patrimônio escolar e da efetivação da Escola Profissional no município com a criação da *Escola Normal Colegial Estadual Henrique Pestalozzi* e o *Colégio Comercial Estadual Roque Vernalha*.

Bibliografia

- COLNAGHI, M. C.; MAGALHÃES, M. D. B.; MAGALHÃES FILHO, F. B. B. *São José dos Pinhais: a trajetória de uma cidade*, Curitiba, Prephacio, 1992.
- CORREIO DE SÃO JOSÉ, *São José dos Pinhais*, 30 de agosto, 1954.
- PARANÁ. *Lei Estadual n.º 788*, de 02/04/1908.
- SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. *Autos de Tombamento n. 004*, Secretaria Municipal de Cultura, Colégio Silveira da Mota, 2002.
- SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. *Inventário da Arquitetura Antiga de São José Dos Pinhais*, Política Municipal de Preservação do Patrimônio, FichaM301, Cadastro Geral de Bens, Secretaria Municipal de Urbanismo, 2012.
- SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. *Acervo fotográfico*. Museu Municipal de São José dos Pinhais, 1912, 1950.
- SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. *Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico da Secretaria Municipal de Cultura de São José dos Pinhais*, 2002.
- SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. *Ofício n.º 517/55*, Secretaria de Viação e Obras Públicas de São José dos Pinhais, 1955.
- SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. *Decreto Municipal n.º 249/1980*, tombamento como patrimônio cultural do edifício do Grupo Escolar, 1980.
- SOUZA, R. F. *Alicerces da pátria: História da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)*, Campinas, Mercado das Letras, 2009.
- ZEM, M. L. B., "As políticas educacionais no período de 1956 a 1979, no município de São José dos Pinhais: a Escola Normal Colegial Estadual Henrique Pestalozzi", Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DE TRABALHADORES E PARA TRABALHADORES NO BRASIL. UM ESTUDO COMPARATIVO: A ESCOLA MODERNA N. 1 E OS GINÁSIOS VOCACIONAIS NOTURNOS

Carmen Sylvia Vidigal MORAES
Doris Accioly e SILVA
FEUSP – Brasil

Introdução

A comunicação tem por objetivo apresentar as considerações iniciais de projeto de pesquisa mais amplo sobre práticas culturais e educativas desenvolvidas pelo movimento operário ou direcionadas aos trabalhadores pelos setores dominantes no decorrer do século XX, especificamente no estado de São Paulo, uma das regiões do Brasil em que tais iniciativas se manifestam com maior força e onde a documentação historiográfica apresenta-se mais rica.

É nosso objetivo específico localizar/destacar o percurso do ideário anarquista, a influência produzida por este ideário relativamente às ações educativas, traduzida num conjunto de prescrições práticas para a organização da denominada Escola Moderna n. 1 por grupos anarquistas (no caso anarco-sindicalistas) entre 1912 e 1919, tomando-o comparativamente ao projeto pedagógico dos Ginásios Vocacionais Noturnos, uma iniciativa de política pública de educação, nos anos 1960, destinada a jovens e adultos trabalhadores. Experiência pedagógica diferenciada e de caráter emancipatório, extinta pelo governo civil militar (1964 – 1988), opunha-se à estrutura dual do ensino médio, concebia a formação geral integrada à formação para o trabalho, não dissociava educação e cultura e, tampouco, educação e trabalho.

A construção do inventário dessas duas propostas educacionais que se contrapõem aos modelos hegemônicos de escolarização pretende possibilitar a discussão das formas de apropriação de estratégias educativas que circulavam na sociedade brasileira, tanto no âmbito dos governos quanto no de grupos de trabalhadores, no movimento operário e sindical, contribuindo para restituir à história educacional do período a dimensão das disputas em torno de projetos pedagógicos diferenciados e a mobilização de dispositivos que serviram a uma pluralidade de propósitos distintos e/ou antagônicos.

Com essa perspectiva de análise, pretende-se evitar um equívoco recorrente na historiografia brasileira, o da visão demiúrgica do Estado, do Estado onipotente e oni-

presente, que antecipa as classes para poder criá-las e promover o capitalismo tardio (Chauí, 1978, Hardman, 1983). Nesse esquema empobrecido, a luta de classes não é constituinte do processo histórico, mas apenas o seu resultado, uma vez que nenhuma das classes em presença, nenhuma das frações de classe apresentaria os requisitos para elaborar projetos próprios e apropriar-se do poder, vazio preenchido pelo poder do Estado. No que diz respeito à historiografia educacional no período estudado queremos evitar igualmente outro equívoco: era dominante o recurso à figura do *transplante cultural* como um lugar-comum, que explicava o abismo alegado entre os bons propósitos ilustrados de uma elite convencida do poder democratizador e liberalizador da educação e os resultados efetivos desses propósitos. Os projetos educacionais dessas ilustres elites não se teriam transformado em realidade porque inspirados em ideologia forjada no estrangeiro, como entende, por exemplo, G. Bastos Silva (1983).

Uma questão paralela e importante neste trabalho de pesquisa consiste em demarcar que, no domínio de investigação dirigido à história das relações entre trabalho e educação, os esforços relativos aos procedimentos de método procuram, em primeiro lugar, superar análises que reduzem o seu objeto de estudo - o das relações entre as duas esferas da atividade social - a dois termos pensados separadamente: educação e divisão do trabalho, escola e empresa, ou ensino geral e ensino profissional. Entende-se que apenas a análise histórica possibilita superar equívocos presentes em abordagens que apreendem isoladamente estas categorias. A compreensão da realidade social, que se enraíza necessariamente no passado e se projeta no futuro, consiste em exigências de conhecimento e inteligibilidade que permitem objetivar situações concretas, singulares.

Com essas preocupações e a partir de fontes primárias (fontes documentais textuais, aliadas às iconográficas e complementadas pelas fontes orais) e secundárias pretende-se contribuir para alargar a compreensão da dimensão política destas escolas, contextualizando-as; indicar as suas especificidades relativas à renovação metodológica que empreenderam no campo pedagógico; analisar interfaces possíveis em suas práticas e concepções; e, por fim, apresentar contribuições para o repensar do ensino público na atualidade brasileira.

1.

O resgate da Memória: reconstruindo a história por meio de fontes primárias e secundárias

Como já foi explicitado, a comunicação baseia-se em dois trabalhos de pesquisa histórica e arquivística: o Projeto “Pesquisa sobre Educação e Cultura Anarquistas em São Paulo: o Arquivo João Penteadó” (auxílio CNPq e FAPESP; finalizado em 2014), e o Projeto “O Ensino Renovado em São Paulo: Classes Experimentais, Ginásios Vocacionais e Escolas de Aplicação (1950-1970)” (em andamento). Realizados

por grupo de pesquisadores, professores e alunos bolsistas (Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado) do Centro de Memória de Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo/ Brasil, consistem no recolhimento, organização, acondicionamento e referência das fontes de dois Acervos que se encontram, hoje, sob a guarda daquele Centro de Memória da Educação/CME: o Acervo João Penteado e o Acervo Maria Nilde Mascelani, este último ainda em processo de organização e análise.

O Arquivo Escolar João Penteado consiste em conjunto documental inédito, de interesse substantivo para a reconstrução histórica das práticas educativas, composto de documentos produzidos e acumulados por uma das organizações escolares criadas e mantidas por anarquistas no país, a Escola Moderna Nº. 1, e pelas posteriores instituições educacionais que funcionaram a cargo do educador João Penteado (1912 a 1961), bem como o seu Arquivo Pessoal, que incluem documentos escritos pelo professor, os quais expressam com relevante ineditismo o pensamento desse importante militante da educação libertária no Brasil.

É bastante conhecida a importância atribuída à educação pelo movimento anarquista, vinculada intimamente à concepção de “revolução social” que defendiam, ao processo de consolidação da ordem social libertária que pretendiam instaurar (Luizetto, 1987). É possível observar, nesse sentido, entre as diversas iniciativas culturais de natureza pedagógica (imprensa, teatro, literatura etc), a criação e a manutenção de escolas, centros de estudos e universidades populares. No entanto, apesar do esforço de alguns pesquisadores (Luizetto, F. (1984, 1986, 1987,), Rodrigues, E. (1992), Gallo, S. (1995)), no âmbito das atividades educacionais desenvolvidas pelo anarquismo no Estado de São Paulo, as práticas relacionadas à educação escolar permanecem as menos conhecidas. Em grande parte, como observa Luizetto (1987), os problemas têm residido nas lacunas de informação causadas pela ausência de fontes e/ou dificuldade de se reunir séries documentais completas.

O acervo, doado por parentes de João Penteado, possui cerca de 37.610 documentos administrativos e pedagógicos; 900 fotografias soltas e 24 Álbuns de formaturas e outros eventos escolares, num total de 4800 fotos; filme sobre eventos comemorativos e atividades esportivas; 300 exemplares dos jornais elaborados por professores e alunos; 200 manuscritos do fundador; e cerca de 167 peças museológicas, como quadros, objetos do antigo Laboratório para o ensino de ciências, da geografia, maquinário das aulas de datilografia, projetor de imagens de 16 mm, entre outros, além de móveis utilizados na escola, como estantes e carteiras (Moraes, Carmen S.V. (org.), 2012) .

O Arquivo constitui-se de séries documentais completas acumuladas no estabelecimento de ensino ao longo de quase 50 anos, entre 1912 e 1961, contendo informações relevantes sobre a vida institucional nos diferentes momentos de sua história nos quais esteve sob a direção do referido educador anarquista: Escola Moderna n. 1 (1912 – 1919); Escola Nova (1920 – 1923); Academia de Comércio Saldanha Marinho (1924 - 1943); Escola Técnica de Comércio Saldanha Marinho (1944 – 1947); Ginásio e Escola Técnica Saldanha Marinho (1948 – 1961).A denominação e cronologia das escolas, criadas pelo educador após a extinção da Escola

Moderna, estão relacionadas não apenas às suas atribuições pedagógicas, aos níveis e modalidades de cursos ofertados, mas também à necessidade de obedecer a denominações e regras prescritas pelas normas legais, frequentemente modificadas pelos governos estadual e federal.

O Arquivo Pessoal, organizado separadamente, reúne 751 documentos: fotografias, correspondências e produção intelectual de João Penteadado (livros, peças de teatro, poemas, discursos, textos didáticos). O Centro de Memória da Educação tem sob sua guarda parte da biblioteca escolar que estava alocada no prédio do Colégio Saldanha Marinho, constituída por 120 volumes, 14 periódicos, e 03 apostilas elaboradas na escola.

As propostas educacionais libertárias chegaram ao Brasil, trazidas pelo movimento anarquista já no final do século XIX. A partir dos anos 1890, as concepções socialistas e anarquistas difundem-se com a expansão urbana e industrial, o aumento do fluxo imigratório e o conseqüente aumento no número de trabalhadores e operários. Entre as ações educacionais desenvolvidas pelos militantes e simpatizantes anarquistas encontra-se a abertura de várias escolas no Estado de São Paulo, duas delas na capital, as chamadas Modernas, situadas nos bairros operários do Belenzinho e do Brás, e dirigidas, respectivamente, por João Penteadado e Adelino Pinho. O primeiro passo foi a constituição de um Comitê organizador da Escola Moderna de São Paulo, em 1909, encarregado de programar a Escola Moderna n.1 e providenciar os recursos econômicos indispensáveis. Em 1912, após obter autorização do Diretor Geral da Instrução Pública do Estado para instalar e fazer funcionar o estabelecimento, o Comitê decidiu entregar a direção da Escola a uma pessoa identificada com a doutrina libertária e portadora das qualidades pedagógicas necessárias ao exercício pedagógico. A escolha recaiu no professor João Penteadado, partidário da corrente kropotkiniana do anarquismo (comunista libertária) e admirador da obra de Francisco Ferrer Guardia, pedagogo espanhol fundador das Escolas Modernas de Barcelona (Luizetto, 1986; 1987).

É difícil afirmar em que época exatamente João Penteadado teria entrado em contato com os escritos de Kropotkin, Reclus, Grave e outros comunistas libertários, cujos livros podem ser encontrados em sua biblioteca. Para Romani (2002), Penteadado teria conhecido as propostas da educação libertária e a pedagogia de Ferrer em uma das conferências realizadas por Oreste Ristori em Jaú. De qualquer maneira, como assinala Luizetto (1986), seus textos publicados na imprensa operária revelam familiaridade com as ideias próprias daquela concepção do anarquismo. João Penteadado contribuía regularmente com artigos em jornais anarquistas como “A Plebe”, “A Lanterna”, “A Rebelião”, entre outros (Arquivo Edgar Leuenroth/Unicamp e Arquivo Escolar João Penteadado, CME-FEUSP; Santos, 2009).

As Escolas Modernas de São Paulo foram fechadas em 1919, por ordem da Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo, após acidente provocado pela explosão de uma bomba no bairro do Brás, no qual perderam a vida quatro militantes anarquistas, entre eles José Alves, diretor da Escola Moderna de São Caetano (Excerto do Relatório do Interior de São Paulo no ano de 1919, apresentado em anexo por Luizetto, 1984. Documentos manuscritos de João Penteadado, 1919, Arquivo João Penteadado/CME-FEUSP; Marques, A. s/d).

As experiências das escolas libertárias, as de São Paulo e as organizadas por todo o país, sugerem que o movimento libertário alcançou mais densidade do que geralmente faz supor a história do anarquismo brasileiro, centrado nas greves e reivindicações trabalhistas (Santos, 2009).

No que se refere aos Ginásios Vocacionais, de acordo com os objetivos propostos, estamos trabalhando com documentos pertencentes a dois acervos: o do Centro de Documentação e Informação Científica “Professor Casimiro dos Reis Filho” - Cedic, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, constituído nos anos 1990 por iniciativa de Maria Nilde Mascellani; e o do Centro de Memória da Educação - CME, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, organizado em 2009, a partir dos documentos doados por Silvana Mascelani, irmã de Maria Nilde, após a morte da educadora.

No final dos anos de 1950 e início da década seguinte, em um período de ampla discussão de ideias, propostas de desenvolvimento nacional e preocupação com a formação oferecida aos estudantes no então ensino secundário (médio), organizado em dois ciclos – o ginasial e o colegial - e marcado por uma formação dualista que cindia a formação geral e a preparação para o trabalho, um grupo de gestores públicos e educadores procuraram adequar o ensino secundário ao que consideravam como exigências de uma sociedade em transformação.

No ano de 1961, por meio da Lei 6.052, foram aprovadas as reformas do ensino industrial no Estado de São Paulo, que se anteciparam à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro do mesmo ano. A partir de uma brecha nesta lei estadual, educadores que questionavam a dualidade do ensino, conseguiram criar o Serviço de Ensino Vocacional - SEV e viabilizar uma nova concepção de educação. A partir da promulgação da Lei nº 4.024/61, a LDB de então, os gínásios vocacionais passaram a se respaldar na lei federal.

No início da década de 1960, surge o SEV e são criadas seis escolas estaduais, uma na capital e cinco no interior do Estado. Vivenciávamos, então, um dos momentos mais ricos e fecundos de nossa história, marcado por inúmeras iniciativas no campo social, político e cultural, entre as quais se destacavam as ações de jovens universitários, trabalhadores organizados e educadores comprometidos com a ampliação da escolaridade das classes populares. Nesta perspectiva de atuação engajada, voltada para a democratização das oportunidades educacionais, para a difusão, em espaços formais e não formais, da cultura e da educação para a população marginalizada, surge a proposta de formação humana e emancipatória elaborada pela professora Maria Nilde Mascellani sua equipe.

A proposta nasce inicialmente em caráter experimental, com o intuito de construir escolas públicas diferenciadas, caracterizadas por nova concepção formativa, tanto no que diz respeito à renovação metodológica, quanto aos fundamentos que norteiam a construção da prática pedagógica. Com visão arrojada e projeto pedagógico consistente, a educadora Maria Nilde, coordenadora do SEV e sua equipe iniciaram a concretização da proposta escolhendo diferentes locais para a instalação das escolas. Um planejamento minucioso foi efetuado a partir de estudo sobre os moradores do local onde cada unidade se implantaria: havia interesse em diversificar a experiência educacional em comunidades diferentes, uma com característica mais

cosmopolita, outra situada em região agrícola, outra em área industrial, e assim por diante, visando adequar a proposta de trabalho dos ginásios à realidade local. Com essas orientações, o Ensino Vocacional passou, ao longo do tempo, a implementar programas de formação de professores para difundir a metodologia das escolas entre os licenciandos das universidades públicas. Pretendia-se, assim, expandir paulatinamente estas escolas em toda a rede pública paulista, ministrando sempre formação teórica articulada à prática por meio de programa desenvolvido em tempo integral, de quatro anos, que contemplasse as múltiplas dimensões da experiência humana.

Com esta concepção e abrangência também foram criados, em março de 1968, junto ao Ginásio Vocacional do Brooklin, na capital, o período noturno e o segundo ciclo do então ensino secundário, hoje correspondente ao ensino médio, ambos com programas fortemente voltados ao mundo do trabalho. Em 1969, a Sociedade de Pais e Mestres do Ginásio Vocacional de Limeira também reivindicou da Secretaria de Educação do Estado o período noturno, seguido pelos Ginásios Vocacionais de Rio Claro e Barretos. Importantes e únicas experiências de ensino integrado para jovens e adultos no país, tiveram – no entanto – duração efêmera, menos de dois anos.

Em 1964, ocorre o golpe civil/ militar e tem início o governo ditatorial que suprimiu as liberdades democráticas. Em 1968, com o Ato Institucional nº 5, houve o recrudescimento do regime e várias ações discricionárias, com o aumento das perseguições políticas, cassações de mandato e de direitos políticos, prisões, inquéritos policiais militares, proibições de reuniões e de associações. Toda sorte de restrições foram aplicadas aos opositores do governo. No campo da educação, as perseguições se voltaram, de início, aos que se dedicavam à educação popular e ao trabalho com jovens e adultos, estendendo-se em seguida aos professores universitários e aos docentes da educação básica, considerados subversivos pelo regime vigente.

Em um contexto de grande repressão e violência, mais precisamente no dia 12 de dezembro de 1969, as seis escolas e a sede do SEV foram invadidas por agentes da polícia federal e por militares e seus professores, funcionários e alunos detidos. Todos os setores das escolas e do SEV foram vasculhados e seus livros, textos de estudo, relatórios e material pedagógico apreendidos e levados por agentes policiais. A professora Maria Nilde Mascellani foi cassada e aposentada com base no AI-5, e a experiência vocacional, que já vinha sofrendo perseguições, é oficialmente extinta pelo Decreto nº 52.460, de 05 de junho de 1970. As escolas passaram, então, a seguir os padrões oficiais de ensino dominantes na rede estadual.

Conviveu-se, por muitos anos, com um hiato na história da educação brasileira: enquanto perdurou a ditadura civil militar, os protagonistas desta rica experiência sentiram-se ameaçados em sua integridade física; muitos documentos foram queimados e houve o silenciamento da memória do Ensino Vocacional. As fontes que restaram, guardadas na residência de professores, coordenadores pedagógicos e diretores, prudentemente esquecidas em baús e gavetas, só puderam ser recuperadas e compiladas em alguns poucos acervos após o fim do regime militar.

O conjunto de documentos doados, que constitui o Arquivo Pessoal da profa. Maria Nilde, corresponde à sua vida profissional nos períodos em que atuou como orientadora pedagógica nas duas classes experimentais instaladas no Instituto de Educação da cidade de Socorro; como educadora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, participando da comissão especial de elaboração do anteprojeto de lei para a criação dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo; como coordenadora geral do Serviço de Ensino Vocacional (SEV), que funcionou entre os anos de 1962 a 1969. Constam, ainda, o processo de sua aposentadoria em 1969, por meio do Ato Institucional n. 5 (AI5), e manuscritos pessoais, reflexões reunidas em um diário (na forma de crônicas, cartas e poesias) que a própria autora nomeou de “Crônicas do Cárcere”, escrito no período que esteve presa (no DOPS- Departamento de Ordem Política e Social). Fazem, também, parte deste Arquivo documentação relativa ao período em que prestou serviço para as Secretarias de Educação de São Paulo, Diadema e Rio Claro, e contribuiu na concepção de projetos em educação popular.

Neste momento em que fazemos a participação pública dos resultados parciais da pesquisa, toda a documentação já recebeu o necessário tratamento de higienização e acondicionamento, e passa agora pelo processo de análise para elaboração do plano de classificação. O arquivo corresponde a 32 duas caixas com, aproximadamente, 900 documentos entre livros, periódicos, cartões postais, fitas k7 com entrevistas realizadas com ex-alunos e ex-professores dos vocacionais, recortes de jornais, imagens, material didático produzido para trabalhadores, cópias de documentos oficiais de diferentes unidades dos Ginásios Vocacionais e do Serviço de Ensino Vocacional. É importante ressaltar que foram também localizados aproximadamente 800 documentos relacionados ao ensino vocacional, cedidos por ex-professoras e diretoras das escolas, distribuídos em diferentes arquivos que constituem o Acervo do Centro de Memória da Educação/FEUSP (Moraes, Tamberline, Zaia, 2012).

Na vasta documentação dos acervos do Cedic/ PUC de São Paulo e do CME – FEUSP encontram-se documentos pedagógicos, relatórios, legislação estadual, federal e documentos internos do SEV, textos produzidos por professores e diretores, prestação de contas ao governo, registros das reuniões de planejamento, dos encontros de orientadores educacionais, impressos de circulação interna, textos, programas e avaliações das mais diferentes disciplinas, objetivos que as escolas almejavam alcançar na formação do alunado, fichas de observação do aluno com registros do percurso escolar de cada um e áreas do conhecimento em que as crianças e jovens se destacavam, buscando descobrir a sua vocação, entre outros. Há também ricas fontes iconográficas, além de inúmeras fotos presentes nos acervos das associações de ex-alunos das diferentes escolas, hoje digitalizadas e com acesso facilitado na internet.

O exame de várias fontes documentais torna possível resgatar, compreender e interpretar a construção e o sentido da pedagogia vocacional. Prisões, perseguições, exílios, conduziram à dispersão de pessoas e documentos desta experiência pedagógica que, por ter sido extinta abrupta e precocemente, não teve tempo de ser estudada e avaliada pelos seus realizadores.

O trabalho com fontes documentais escritas e iconográficas aliadas à história oral, permite-nos preencher lacunas, romper com a tentativa de apagamento deste período histórico e trabalhar na perspectiva da totalidade da história, tal como concebida por Vilar (1992). Investigar a história de experiências significativas da educação pública no Brasil também nos permite despertar na juventude o interesse pela historiografia da educação, já que, como observa Hobsbawm (1995, p.13), grande parte da juventude atual cresce “numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”.

2.

O Ensino Racionalista das Escolas Modernas e os Ginásios Vocacionais: notas introdutórias de um estudo comparativo das estratégias pedagógicas

A proposta de resgatar as práticas educacionais operárias presentes no ensino racionalista desenvolvido nas Escolas libertárias, em particular na Escola Moderna n. 1 dirigida pelo educador anarquista João Penteado, e a dos Ginásios Vocacionais, instituição da rede estadual paulista dos anos 1960, visa possibilitar discussão mais ampla das formas de apropriação das estratégias pedagógicas que circulavam na sociedade brasileira, desde o século XIX, e irão assumir novos sentidos no movimento operário e sindical no início do século XX, e, mais tarde, entre os educadores democráticos e setores progressistas da Igreja Católica alinhados à Teologia da Libertação e ligados aos movimentos sociais populares no Brasil, os quais protagonizaram a organização dos Vocacionais. Nessa direção, pretende-se contribuir para restituir à história educacional do período a dimensão das disputas em torno de projetos pedagógicos diferenciados e a mobilização de dispositivos que serviram a uma pluralidade de propósitos distintos e/ou antagônicos (Moraes, Giglio, Hilsdorf, 2008).

Nessa direção, o texto não propõe apresentar estudo detalhado comparativo das práticas pedagógicas dessas iniciativas educacionais. Interessa demarcar nas escolas em estudo a existência de algumas interfaces em suas práticas pedagógicas e nas concepções teóricas que as informam.

No que se refere às Escolas Modernas, é importante enfatizar que a imprensa anarquista e operária, nas duas primeiras décadas do século XX, assume forte dimensão educadora do operariado por meio da divulgação tanto dos ideais anarquistas quanto das teorias da educação racionalista, promovendo um campo de disputas em torno do modelo escolar operário recomendado pelos Congressos Operários Brasileiros e influenciando as experiências de educação escolar operárias a partir da pedagogia racionalista (Moraes, Giglio, Hilsdorf, 2008). Além das notícias da imprensa anarquista e operária da época, a escola mantinha dois periódicos, por meio dos quais realizava comunicação permanente com os alunos e seus pais: *O Início*

– publicação de propaganda e órgão dos alunos da escola moderna, e o *Boletim da Escola Moderna* – publicação coordenada pelo diretor João Penteadó.

Como foi observado anteriormente, os documentos indicam que a pedagogia libertária assimilou os pressupostos da educação integral, defendidos por Kropotkin e sistematizados por Paul Robin no Orfanato de Cempius (França), e do ensino racional, organizado e difundido por Ferrer na Escola Moderna de Barcelona (1901). O *Programa de Ensino Integral* foi elaborado por Paul Robin para ser apresentado nos Congressos da Internacional de Trabalhadores em Lausane (1867) e em Bruxelas (1868), sendo, finalmente, incorporado ao *Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista*, de 1882, após o encerramento da Internacional (1876) (Luizeto, 1986; Moraes, Calsavara, Martins, 2012).

A concepção de *educação integral* e igualitária, assumida consensualmente como exigência prioritária pela Primeira Internacional, por Bakunin e Marx, e pelas tendências que ambos representavam, opunha-se à existência de dois tipos de ensino – um “aprimorado”, reservado aos burgueses, e outro “simplificado”, destinado aos trabalhadores, que expressa a dominação de classe. A essa concepção, Paul Robin irá enfatizar, na apreensão de seu significado, a existência de três dimensões necessariamente integradas: física, moral e intelectual. Francisco Ferrer Guardia, na direção das formulações de Robin, defende a educação integral para possibilitar “o pleno desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo”, “integrando o trabalho manual e o intelectual” (Ferrer y Guardia, 1978). Nesta perspectiva, propõe a utilização de métodos ativos, a coeducação social e de sexo, e a integração da escola com seu entorno físico e social (Moraes et al., 2011).

Dessa maneira, a pedagogia racionalista vai formular, da perspectiva do movimento libertário, um modelo próprio de educação escolar que leva em conta os três elementos que marcam o quadro do debate internacional no período e que pode ser aplicado por todos (comunistas, anarquistas, socialistas), pois tem na escola um instrumento da revolução: a educação das mulheres, o ensino científico e racional e a educação leiga (Moraes, Giglio Hilsdorf, 2008).

É possível afirmar que tais concepções compõem uma perspectiva de renovação da sociedade, “de aposta na educação escolar como modelo civilizatório, e não mais nas formas não escolares de educação tais como a família, a igreja, as corporações de ofícios”. Ou seja, “a partir desse ideário anarquista os comunistas libertários irão negar o estado como organizador do sistema escolar de educação, mas não irão rejeitar a ideia da forma escolar” (idem, p.7).

As Escolas Modernas de São Paulo aplicaram em suas práticas cotidianas os princípios do ensino racionalista e da pedagogia anarquista. A documentação existente, os jornais escolares em particular, permite conhecer a organização curricular, os métodos de ensino e compêndios utilizados.

De acordo com notícia publicada no jornal anticlerical *A Lanterna* (05/09/1914), na época sob a direção de Edgar Leuenroth, na Escola Moderna “o ensino deve ser integral, exercitando o aluno progressivamente em todos os conhecimentos intelectuais e físicos”, propondo-se “a fazer da criança um homem livre e completo, que sabe por que estudou, por que refletiu, por que analisou, por que fez a si mesmo uma consciência própria”. A concepção e importância do trabalho no processo de

ensino das escolas dirigidas por João Penteado manifestam-se nos aspectos organizacionais e administrativos das instituições e em suas variadas dimensões/atividades pedagógicas – público alvo, corpo docente, cursos ofertados, conteúdos e métodos de ensino (Moraes, Calsavara, Martins, 2012, p. 152-154). No anúncio publicado em *A Plebe* lê-se que a instituição pretendia proporcionar:

Ensino teórico e prático, segundo os métodos da pedagogia moderna, com os quais se ministra aos alunos uma instrução que os habilita para o início das atividades intelectuais e profissionais, assim como uma educação moral baseada no racionalismo científico (*A Plebe*, 1917).

Na Escola Moderna n. 1, criada em 1912, havia uma aula diurna, das 11 às 16 horas (aos sábados, das 11 às 13 horas, após o retorno do “passeio campestre”) e outra noturna, de segunda à sexta-feira, das 19 às 21 horas. A grade curricular compreendia as seguintes matérias: leitura, caligrafia, português, aritmética, geografia, história do Brasil, noções de história e princípios de ciências naturais (*Germinall*, 13/7/1913; *A Lanterna*, 22/08/1914, 15/04/1916). A Escola Moderna N.º 2, criada provavelmente em 1913, mantinha apenas uma aula diurna, das 12 às 16 horas. A grade curricular estava constituída das seguintes matérias: leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geometria, geografia, botânica, zoologia, mineralogia, física, química, fisiologia, história, desenho, etc. Em seus comunicados, o Comitê Pró-Escola Moderna comunicava às famílias, as grandes linhas que deveriam orientar a oferta das disciplinas nestas escolas: “Educação artística intelectual e moral; conhecimento de tudo quanto nos rodeia; conhecimento das ciências e das artes; sentimento do belo, do verdadeiro e do real; desenvolvimento e compreensão sem esforço e por iniciativa própria” (Mate, Santos, Peres, Zaia, 2012, p. 63-64).

Atividades extra-classes eram valorizadas como complementares: as excursões campestres com objetivos “pedagógicos” e os passeios na cidade (origem de temas para os exercícios escolares cotidianos), as visitas aos museus, exposições e monumentos considerados importantes à história do país ou da humanidade. Além dos jogos e das práticas esportivas, outras práticas pedagógicas eram vivenciadas na escola: o grêmio estudantil, o cine-educativo, o teatro-educativo e a biblioteca escolar. Tais instrumentos eram destinados aos alunos, mas permitia-se a participação de outras pessoas, como ex-alunos e os moradores do bairro que não eram alunos. A relação da escola com a comunidade, sua “face pública”, manifestava-se nos exames finais abertos ao público, nos festivais de encerramento das aulas, entrega de diplomas e prêmios e nas exposições de trabalhos de alunos; e também nas festas de colação de grau, nos álbuns atividades de formatura e nos convescotes de despedida da vida escolar (*Idem*, p. 66).

Guardadas as suas especificidades, tanto históricas quanto filosóficas, a proposta dos Ginásios Vocacionais apresenta convergências significativas com a das escolas anarquistas no que se refere a concepções e práticas de ensino. O Vocacional constitui experiência única na história da educação pública no país: questionava a

formação dual realizada na escola média, a separação entre a formação intelectual, de caráter acadêmico, voltada às classes dirigentes, e a formação para o trabalho, dirigida à população de baixa renda, bem como buscava oferecer ao seu alunado uma educação de qualidade. A sua proposta pedagógica, marcada por uma concepção ampla de educação, inspirada no socialismo cristão de Emmanuel Mounier, em experiências educacionais como a realizada na Escola Bibiana, organizada pelo padre Don Lorenzo Milani para os filhos dos camponeses de Babiana, Itália, e interagindo com o ideário emancipador presente nas discussões da época, entre eles o de Paulo Freire, logrou edificar uma das propostas mais completas realizadas na escola pública de nível médio em nosso país. Mais tarde, como Maria Nilde Mascelani irá explicitar na tese de doutorado em que resgata a história da implementação dos Ginásios Vocacionais, novas aproximações teóricas haviam sido feitas no decorrer da vivência cotidiana dos desafios educacionais, com a inclusão de autores marxianos, em particular, de Gramsci, e do próprio Marx (Moraes, C.S.V. ; Tamberline, A. M. de B., 2012)

Os Vocacionais se valiam dos métodos ativos, constitutivos do ensino renovado: tratava-se de proposta de cunho transformador, que buscava capacitar o aluno para atuar na comunidade em que vivia. Na direção da pedagogia libertária, concebendo a formação geral integrada à formação para o trabalho, estas escolas diferenciadas não dissociavam educação e cultura, nem tampouco educação e trabalho. De acordo com o local em que a escola estava localizada, aulas das disciplinas de caráter teórico eram ministradas articuladamente a conteúdos das áreas técnicas. A elaboração do currículo de cada unidade era precedida da realização de uma pesquisa de comunidade, cujo objetivo consistia em investigar as várias características da localidade onde a escola estava localizada: economia local, escolaridade da população, perfil dos moradores, nível cultural, nível de aspiração em relação à formação das crianças, perfil do alunado, etc. O ginásio mantinha forte interação com a comunidade e o planejamento pedagógico escolar levava em conta as suas expectativas e demandas, com o propósito de também melhorar o nível cultural da população local, tornando-se assim um polo irradiador de cultura.

Para formar o aluno crítico, atuante, participativo e engajado, era de capital importância a adoção de uma metodologia que contribuísse para o desenvolvimento destas atitudes. E, assim como na Escola Moderna, o recurso ao *estudo do meio* era a principal técnica pedagógica utilizada nos Vocacionais, ao lado do estudo dirigido, do trabalho em grupo, dos métodos ativos ligados à coordenação das disciplinas e do planejamento geral. A proximidade com a realidade da comunidade local e o estudo de “atualidades” tinham o intuito de facilitar a compreensão inicial da sociedade e do processo histórico, e despertar no aluno o compromisso social e a perspectiva de uma participação cidadã. A concepção de que a educação transcende os muros da escola, aliada ao profundo enraizamento na vida da comunidade local, orientava a valorização das vivências e experiências dos alunos, já que esta pedagogia concebia o ser humano situado no tempo e no espaço, compreendendo que o aluno iria elaborar o seu conhecimento a partir de suas vivências, para extrair de situações concretas a construção de formas de agir, sentir e organizar conceitos.

A proposta pedagógica dos Ginásios Vocacionais Noturnos, assentada na mesma filosofia que orientou os Ginásios Vocacionais de tempo integral, seguia orientações comuns à pedagogia libertária na sua relação com a cidade e o entorno escolar. Destinada a jovens e adultos trabalhadores que retomavam os estudos escolares, seu planejamento foi realizado por meio de pesquisa diagnóstica do meio social em que se organizava. Coerentemente com o conceito de currículo vigente nas escolas vocacionais diurnas, definido “como trajetória de experiências vividas pelos alunos e orientadas por objetivos definidos pelos educadores”, o planejamento curricular do noturno foi elaborado a partir “das necessidades dos jovens e adultos”, e estabelecia “como linhas orientadoras o debate sobre o trabalho e suas implicações econômicas, políticas e culturais” (Mascelani, 2010, p. 141).

A proposta pedagógica foi pensada como um campo rico de experiências, de promoção humana e social e de formação da consciência crítica, condição básica para o homem intervir na realidade de modo pensado e planejado. A proposta coloca o coletivo acima do individual, a comunicação grupal e intergrupala como meio de sociabilidade e de coesão social, a intervenção como prática de cidadania, situações voltadas permanentemente sobre a realidade econômica, política e cultural Segundo Maria Nilde (2010, p. 141).

Em todos os Ginásios Vocacionais Noturnos as primeiras abordagens dos professores e orientadores caminharam no sentido de resgatar a experiência e o conhecimento trazido pelos alunos trabalhadores. A partir daí, articulava-se as metodologias aos conteúdos de cada área. O *currículo integrado*, além das áreas de língua portuguesa, matemática, estudos sociais (história, geografia e antropologia), ciências físicas e biológicas, inglês, era constituído pelas de educação física, artes industriais, práticas comerciais e/ou agrícolas, educação musical, artes plásticas e economia doméstica.

A prática pedagógica foi se estruturando em dois momentos básicos complementares: o trabalho no bairro e o estudo no Ginásio. O bairro consistia o espaço do trabalho de campo – do estudo do meio e da ação comunitária,- e o Ginásio, o lugar do estudo, da análise da realidade e do planejamento das ações a serem implementadas no bairro ou na escola. Nessa trajetória, os alunos contavam não só com os seus professores, mas também com a participação de “colaboradores do Ensino Vocacional”, os pais e professores das mais diversas área profissionais.

Cabe destacar que nos finais de semana ocorriam, nas escolas, muitas atividades culturais como, por exemplo, a organização de uma galeria de arte no Ginásio Estadual Vocacional Cândido Portinari, de Batatais, pelos seus alunos, pais e moradores da cidade A família do pintor, cujo nome foi utilizado para batizar a escola, emprestou algumas obras do artista para a realização da mostra no colégio. O dramaturgo Jorge Andrade também ministrou aulas de teatro para os alunos do Ginásio Vocacional Embaixador Macedo Soares, em Barretos, onde professor e estudantes exibiam peças de teatro nos finais de semana para a comunidade local.

3.

Considerações finais

Em disputa com os projetos da elite dominante, mesmo enfrentando diversos obstáculos e perseguições políticas, muitas foram as contribuições das Escolas Modernas e dos Ginásios Vocacionais, que, em sua curta existência, inovaram a educação brasileira implementando e difundindo concepções e práticas pedagógicas valorizadas ainda hoje no campo da educação democrática.

.Propondo-se a viabilizar a apropriação, pela classe trabalhadora, do saber socialmente constituído e distanciando-se das escolas de ensino médio profissional, organizadas segundo o modelo da dualidade escolar que com poucas variações marcaram a história da educação para os trabalhadores no Brasil, essas experiências nunca formaram para o mercado. Ao se proporem a formar os educandos *pelo trabalho e para o trabalho* – compreendido não só como valor de troca, mas também como valor de uso, atividade vital do homem -, desenvolveram um tipo de formação humana e emancipatória, destinada a trabalhadores jovens e adultos, vistos como seres integrais que, por meio da educação e do trabalho, poderiam construir sua autonomia - individual e coletiva - frente aos poderes econômicos e políticos.

Como expressão concreta dos laços que unem no tempo tais iniciativas emancipatórias de educação, encontramos entre os protagonistas do ensino Vocacional um antigo professor proveniente da escola libertária de João Penteado, o professor Luiz Contier. No início dos anos 1960, ao lado da profa. Maria Nilde Mascelani, fez parte da “equipe coesa de reformadores do ensino” (Tamberlini, 2001, p. 47) que esteve no Liceu de Sèvres, instituição implementada por educadores que participaram da resistência francesa ao nazismo com o objetivo de formar a nova geração para a democracia (idem, p. 47). O Liceu, moderno e bem equipado, aplicava, entre outras inovações, os “métodos ativos” que visavam adaptar a pedagogia à democratização do ensino. Segundo Tamberlini (2001, p. 46-7) os métodos ativos abrangiam o “aprender também fazendo”, os desenhos e trabalhos manuais, trabalho em equipe, o estudo do meio humano natural e social, e manifestava-se contra a dualidade no ensino, tendo por pressuposto a democratização do ensino médio, que não mais deveria estar dirigido apenas aos setores sociais privilegiados.

A visão da escola como centro irradiador de transformação social, a proposta de currículo integrado, o trabalho como princípio educativo e os recursos pedagógicos do estudo do meio na aproximação entre escola e cidade (*polis*), a participação coletiva, o trabalho em equipe, a autogestão e a autoavaliação conformam o ensino destas escolas em sua tentativa de construção da *escola unitária* – proposta que, como pretendemos indicar, faz parte das lutas do movimento operário desde o século XIX.

Mas, nesse processo, além de interações com o ideário emancipador presente nas discussões da época, como Mounier e Paulo Freire, por exemplo, há ainda a existência de interfaces entre as propostas do Ensino Vocacional e as concepções do movimento escolanovista que impregnaram fortemente o debate educacional no Brasil, nos anos 1930, e lançaram as bases para os temas discutidos nas décadas de 1950 e 1960 e os “métodos ativos” do Liceu de Sèvres. Pode-se mesmo supor,

também, a existência de pontos de contato entre as Escolas Anarquistas e as concepções da Escola Nova, em particular na vertente de John Dewey, cujo pensamento já se encontrava difundido nos EUA e em diversos países europeus no início do século XX, inclusive na URSS do período revolucionário. Mesmo levando em conta as controversas entre os educadores liberais e a esquerda em relação à escola ativa, é interessante demarcar, por exemplo, a supressão por Stalin das metodologias dos chamados “Pioneiros do ativismo espontaneísta”, como Anatoly Lunacharsky, Pavel Blonsky, Moisey Pistrak, Nadezhda Krupskaya (Jovine, 1997, apud Dore, R. , 2014, p. 305).

A esse respeito, o educador libertário João Penteado que dirigiu a Escola Moderna n 1, também parece ter se preocupado com as ideias sobre educação difundidas no período e agregou à sua biblioteca obras como “Como pensamos- A Pedagogia Moderna”, de John Dewey (Mate, Santos , Calsavara, 2012, p.95). Da mesma maneira, seria possível indagar como hipótese – no âmbito da circulação das ideias – o movimento inverso: partindo-se da heterogeneidade existente nas formulações teóricas do ensino “renovado” é possível supor a apropriação também diferenciada, pelas suas diferentes vertentes, das concepções desenvolvidas por correntes pedagógicas originárias do movimento operário internacional e correntes políticas anarquistas e socialistas, antagônicas ao Estado capitalista.

Em resumo: foram aqui apresentadas, em recorte parcial e inicial, as estratégias educativas anarquistas e as do Ensino Vocacional com o objetivo de apontar a relevância do conjunto dessas experiências e indicar relações de continuidade entre elas como *formas escolares concorrentes* àquelas que predominaram na chamada “escola republicana” (Moraes, Giglio, Hilsdorf, 2012, p.12), definida pelas políticas governamentais de educação no Brasil. Essas e outras hipóteses estão sendo problematizadas no decorrer da pesquisa em desenvolvimento.

Referências:

- CHAUI, M. *Apontamentos para uma crítica da Ação Integralista Brasileira*. In: Chauí, M. e Franco, M.S. *Ideologia e mobilização popular*. Rio de Janeiro: Cedec/Paz e Terra, 1978. p.19-30.
- DORE, Rosemary. *Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?* In: *Educação e Trabalho*. Cadernos CEDES, Campinas, v.34, n.94, p. 297-316, 2014.
- FERRER GUARDIA, F. *La escuela moderna*. Barcelona: Tusquets Editor.1978.
- FOOT HARDMAN, F. *Nem pátria nem patrão. Vida operária e cultura anarquista no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HOBSBAWM, E. *Era dos extremos. O breve século XX – 1914-1991* (1995). São Paulo: Cia. Das Letras.
- LUIZETTO, F. (1984). *Presença do Anarquismo no Brasil. Um estudo dos Episódios Literário e Educacional.- 1900/1920*. UFSCAR – Tese Doutorado.
- LUIZETTO, F. (1986). *O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da Escola Moderna n.1(1912-1919)*. In: *Educação e Sociedade, Revista do CEDES/ Unicamp, Ano VIII, n. 24, agosto*, p. 18 - 47. São Paulo: Cortez.
- LUIZETTO, F. (1987). *As utopias anarquistas*. São Paulo: Brasiliense
- MARQUES, A. J.. *Escola Moderna de São Caetano*, mimeo. S/d, 13
- MASCELLANI, M. N.. *Uma pedagogia para o trabalhador*. São Paulo: IIEP/CME-FEUSP, 2010.
- MATE, SANTOS, PERES, ZAIA. *Práticas Escolares, Práticas Sociais*. In: MORAES, C.S.V. (org.) *Educação libertária no Brasil. Acervo João Penteadó: Inventário de Fontes*. São Paulo: Fap-Unifesp; Edusp, 2013.
- MORAES; TAMBERLINI; ZAIA. *Os Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo. Reconstruindo a História por meio de fontes primárias e secundárias que se complementam*. Anais do Congresso Lusobrasileiro de História da Educação, Lisboa: 2012.
- MORAES, GIGLIO, HILSDORF. *Estratégias educativas anarquistas no Brasil. Eixo 7 – Políticas Educativas e Cidadania. Comunicação Coordenada - Trabalho, educação e luta social: memória e história de projetos e estratégias pedagógicas desenvolvidas por trabalhadores e para trabalhadores*. Porto: Congresso Lusobrasileiro de História da Educação. 2008. Mimeo. 12 p..
- MORAES, Carmen S. V. et al. *Inventário de fontes das escolas dirigidas pelo educador anarquista João Penteadó (1912-1961): dimensão pedagógica e contribuição para a história da relação trabalho e educação no Brasil*. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 11, n. 1 (25), p. 117-141, jan.-abr. 2011.
- MORAES, CALSAVARA, MARTINS. *O Ensino Libertário e a relação trabalho e educação: Algumas reflexões*. In. MORAES, C.S.V. (org.) *Educação libertária no Brasil. Acervo João Penteadó: Inventário de Fontes*. São Paulo: Fap-Unifesp; Edusp, 2013.
- ROMANI, C. (2002). *Oreste Ristori: uma aventura anarquista*. São Paulo: Annablumme-Fapesp.

SANTOS, Luciana Elisa dos. *A trajetória anarquista do educador João Penteadó: leituras sobre Educação, Cultura e Sociedade*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, FEUSP, 2009.

SILVA, G. B. (1959). *Introdução à crítica do ensino secundário*. Rio de Janeiro: MEC, 1959

TAMBERLINI, A.M.B.. *Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador*. S. Paulo: Annablume/Fapesp, 2001.

VILAR, P. *Pensar la Historia*. Cidade do México: Instituto Mora, 1992.

LA ESCUELA MANJONIANA Y SU VINCULACIÓN CON LA NATURALEZA

Salvador Mateo ARIAS ROMERO
Universidad de Granada
España

Introducción

Las Escuelas del Ave-María fueron fundadas en la ciudad de Granada por Andrés Manjón y Manjón en 1889. Catedrático de Derecho y canónigo de la Abadía del Sacromonte, es consciente de las necesidades que padecen sus vecinos que viven en cuevas y de la ignorancia en que se encuentran sumergidos, viéndose en la obligación de ofrecer su ayuda a los indigentes.

Manjón decía: contra la ignorancia, la enseñanza; es por esto que adquirió un carmen (denominación que reciben las viviendas granadinas con huertas del Albaicín) para escuela de niñas, como solución y alternativa al analfabetismo y a la miseria. El número de alumnos fue aumentando de modo considerable y pronto se vio en la necesidad de comprar otros carmenes colindantes, hasta un total de siete, en un paraje denominado Valle del Paraíso, en el camino del Sacromonte, frente a la Alhambra.

Sin tener una formación inicial basada en la pedagogía, tenemos que reconocer que Manjón se convertirá en uno de los grandes pedagogos de su época, siendo un referente en la materia tanto a nivel nacional como internacional.

En la siguiente comunicación pretendemos poner de manifiesto que Andrés Manjón fue un adelantado a su tiempo, con unos innovadores métodos de enseñanza al aire libre, cuyos espacios arquitectónicos se adecuan para el aprendizaje y la enseñanza de las diferentes materias.

1.

Colegio Ave-María Casa Madre

El Colegio Ave-María Casa Madre, surge en el paraje denominado Valle de Valparaíso, está compuesto por siete cármenes que se extienden a lo largo del camino del Sacromonte y del río Darro, con una prolongación aproximada de un kilómetro de

longitud. El colegio germina en un barrio de la periferia, donde la mayor parte de sus vecinos vivían en cuevas, prevaleciendo la ignorancia y el analfabetismo.

El fundador de las escuelas vivía en la Abadía del Sacromonte, ubicada al noreste de la ciudad, lugar donde fueron hallados a finales del siglo XVI los restos de San Cecilio. Todos los días se dirigía desde la Abadía a la facultad de derecho, situada en el centro urbano, para impartir sus clases. A lo largo de su recorrido descubrió que en una de las cuevas se encontraba una señora al cuidado de unas niñas; en el barrio era conocida como la “maestra migas”. A partir de ese momento Manjón se percata de la necesidad educativa de su barriada, naciendo de este modo la primera escuela del Ave-María.

Cuando Manjón fundó las Escuelas, la educación en España era, o debía de ser obligatoria y gratuita para las familias que no pudieran pagarla, la economía de nuestro país era frágil, un gran porcentaje de familias no podían permitirse llevar a sus hijos a la escuela, sobre todo las que vivían en el extrarradio de la ciudad. Las escuelas públicas que existían en Granada se encontraban en el centro de la urbe, siendo esto una traba y un inconveniente más para la escolarización de los niños/as más desfavorecidos.

El objetivo prioritario de la obra de D. Andrés Manjón, es educar a los niños del Sacromonte, una de las zonas más deprimidas de la ciudad, extendiéndose posteriormente a otras franjas igualmente faltas de recursos. Rápidamente llega a la conclusión de la importancia que tienen los lugares en los que se educa, sobre todo para un tipo de alumnado que prácticamente vive en la calle. La naturaleza, los espacios amplios y abiertos, la luz, la vegetación, y el verdor serán las nuevas aulas, que contribuyen a la creación de un ambiente propicio para la implantación de una nueva pedagogía.

El fundador de las escuelas es consciente de la importancia que tiene una educación temprana, en la que se ponga remedio a los problemas de la infancia y adolescencia, principalmente en lugares marginales. Adolescentes y jóvenes en cuyas manos estará el futuro del país y en definitiva el de las personas que lo constituyen. Este será uno de los motivos por los que mediante el juego, estimulará el amor a la historia, la música, la lengua, en definitiva la pasión por el conocimiento.

Testigos mudos de su enseñanza-aprendizaje serán y son los mapas que cubren los patios de sus colegios, “manantiales” y transmisores de sabiduría para la enseñanza de la historia y la geografía. En 1902 con el título Modos de Enseñar, se publica la tercera parte de “El Pensamiento del Ave María”, dedicando más de cien páginas a la enseñanza de la geografía.



Mapa de España en el colegio Ave-María Casa Madre (Granada)

Los mapas en relieve serán una herramienta indispensable para un pronto y rápido aprendizaje de la geografía, los niños jugando se desplazan de unas provincias a otras, aprenden los nombres de las montañas y de los ríos que las riegan. Según Manjón sin Geografía no hay Historia, y para saber algo de ésta, es menester aprender mucho de aquélla. No ser conocedor de la geografía, equivale a ser un extraño en su propia casa, siendo extranjero dentro de la patria.

D. Andrés llegaría rápidamente a la conclusión de que la geografía debía de ser estudiada desde párvulos, a diferencia de los planes de estudios de otros países, en los que el aprendizaje de la Geografía comenzaba una vez que estos sabían leer y escribir. El motivo por el que estos países comenzaban a enseñar la geografía tan tarde era porque empezaban a estudiarla por los astros, Manjón defenderá un aprendizaje precoz partiendo del entorno que rodea al niño; es decir hay que partir de lo conocido e ir poco a poco descubriendo lo desconocido.

Las clases manjonianas sobre geografía deben de comenzar por la orientación, una vez más mediante juegos los niños/as aprenden en el patio del colegio a situarse a la orden del maestro en el norte, el sur, para pasar posteriormente a interiorizar los conceptos de este-oeste. Trazando una línea en el suelo, en un extremo se pone la "N" y en el otro la "S", para posteriormente convertir esa línea en una cruz con la "E" y la "O", a la vez que los niños/as pronuncian los nombres de los pueblos más cercanos, ubicados al norte, sur, etc.

Sin duda los mapas en relieve, serán una de los inventos más creativos para la enseñanza-aprendizaje de la geografía. Los mapas los realizaba dentro de una pequeña alberca con entrada y salida de agua, de este modo era fácil captar la atención del alumno, visualizando y comprendiendo este lo que es la tierra con sus continentes y con sus mares. La alberca la realizaban con ladrillo y cemento, mientras que los continentes y las islas con piedra labrada, colocados en medio de los grandes mares.

Mientras un niño saltaba dentro del mapamundi de un continente a otro, el resto de sus compañeros iban escribiendo en sus pizarras el nombre del continente donde se encontraba. En sus mapas vemos con detalle las sierras con sus picos, desfiladeros, gargantas, puertos, volcanes, colinas, llanuras, desiertos... por donde los alumnos se pueden mover con gran soltura y entusiasmo.

En el caso del mapa de España, varios niños se colocaban en los límites e iban diciendo: España limita al norte con el mar Cantábrico y los Pirineos, que la separan de Francia; al este con el mar Mediterráneo; al sur con el mismo mar, el Estrecho de Gibraltar y el Atlántico, y al oeste con el Océano Atlántico y Portugal. Mientras se producían estos desplazamientos en el suelo, otro compañero señalaba con un largo puntero en un mapa dibujado en la pared los puntos por donde los niños corredores se movían, trasladando lo aprendido en el suelo al mapa mural.

Para afianzar lo aprendido, el maestro manda a los niños/as a Portugal, al Cantábrico, a Francia, al Mediterráneo, afianzando de este modo los límites. Con estos procedimientos Manjón conseguía que los alumnos/as aprendieran y afianzaran rápidamente infinidad de conocimientos geográficos. Transformando el patio-jardín en escuela, la enseñanza en juego y el juego en enseñanza, todo realizado en espacios naturales. De modo análogo se realizaban otras actividades, como por ejemplo poner el nombre de los cabos en tablillas y los alumnos/as tenían que dejarlas en el lugar correcto...



Mapas en el colegio Ave-María Casa Madre (Granada).

Vemos claramente como el método utilizado para el aprendizaje, está centrado en el juego, los sistemas de enseñanza deben de ser al aire libre, en libertad, sin aburrimiento, por todo esto los espacios escolares tienen que ser amplios, rodeados de jardines, con mucha luz, donde el alumno no sólo se sienta en libertad, sino que esté rodeado de un entorno en el que se propicie el aprendizaje mediante el juego.

Hemos visto como para la enseñanza de la geografía, Manjón inventó y construyó mapas en los patios y jardines de sus colegios. En cuanto al aprendizaje de la Historia de España, sus métodos e innovaciones no estarán exentos de creatividad; la originalidad en esta ocasión, reside en la construcción de una rayuela. La rayuela era un juego muy común en los niños de principios del siglo XX, consistía en dibujar en el suelo un trazado con diferentes casillas, y los niños/as, se desplazaban saltando con un pie y desplazando con la punta de él una piedra, el jugador perdía sino desplazaba correctamente la piedra o si pisaba la raya de una de las casillas.

El Fundador observó cómo los niños cuando saltaban a la rayuela decían palabras carentes de sentido, estos diálogos incoherentes los cambió por acontecimientos y personajes históricos, de tal modo que los niños/as continuarían jugando a uno de sus juegos preferidos, pero recitando hechos históricos y por consiguiente aprendiendo la historia de nuestro país mediante el juego.

La rayuela inventada por Manjón, está dividida en tres partes, en la primera entra todo lo referente a la Edad Antigua, la segunda trata de la Edad Media y en la tercera y última parte se nos narra todos los acontecimientos sucedidos durante la Edad Moderna. Comienza con una pequeña circunferencia que tiene dibujada a ambos lados las letras A y Z; estas son la primera y última letra del abecedario, indicando de este modo que Dios es principio y fin de todas las cosas. Dentro del pequeño círculo hay un triángulo inscripto, con un ojo en el centro, simbolizando la Providencia que ve todos los hechos humanos. Debajo de la circunferencia aparece la letra T, dicha letra hace referencia a Túbal, nieto de Noé que sería el primer poblador de España.

Debajo de la letra T y colocadas en diferentes casilleros irán apareciendo distintas letras, comenzando con la C, la I y la C-I, que nos indican las tribus que poblaron la península, siendo las principales los Celtas en el norte, los Iberos en el centro, mezclándose finalmente y dando lugar a los Celtíberos. Los siguientes casilleros están representados por las letras F, G, y C. hacen referencia a los pueblos colonizadores y comerciantes; los Fenicios, los Griegos y los Cartagineses. Después aparecen las letras R+ R, hacen referencia a la invasión romana, mientras que la cruz nos indica el nacimiento de Jesús. Posteriormente aparecen las letras S, A, V que serían los Suevos, Alanos y Vándalos, bárbaros del norte que invadieron la Península. La primera parte de la rayuela finaliza con V, V, que hace referencia a los Visigodos.

La segunda parte o parte intermedia de la rayuela, aparece dividida por una diagonal que representa las dos Españas: árabe y cristiana. Las letras de la derecha indican los gobiernos árabes, empezando por la E de los Emires y finalizando por la T que nos indica los reinos de Taifas. Las letras de la izquierda representan la España cristiana, comienza con la A reino de Asturias y finaliza con las letras C, A, Castilla y Aragón.

El tercer y último bloque de la rayuela comienza con C. A. Que representa la Casa de los Austrias, cuyos reyes se simbolizan mediante rayas, más o menos largas, según su importancia histórica. Coincidiendo con el reinado de Felipe IV, vemos en la rayuela un rectángulo al Oeste, este espacio hace referencia a Portugal que se independiza de España. Tras la casa de los Austrias, desaparecida con Carlos II, aparecen las letras C. B. Que hacen referencia a la los Borbones, comenzando con Felipe V y terminando con Alfonso XIII, el monarca contemporáneo de D. Andrés Manjón. Al final de la rayuela y fuera de la misma, existe una X, esta representa lo desconocido, aunque en la actualidad podemos añadir unas cuantas rayas más, haciendo referencia a nuestro pasado más reciente.



Empedrado de la Rayuela y del Cuerpo Humano. Colegio Ave-Maria Casa Madre (Granada)

Para el estudio y comprensión de la rayuela, Manjón proponía una serie de pasos a seguir; en primer lugar los alumnos debían de aprender el significado de las letras y líneas que aparecen en la misma, luego el niño/a jugaba a la rayuela y para pasar de un lado a otro tenía que ir diciendo los nombres de los personajes y pueblos que se encuentran representados en la misma. Otro método de aprendizaje consistía en copiar en una pizarra la rayuela, e ir escribiendo los nombres a los que hacen referencia las rayas y las letras. De este modo no aprendían ortografía únicamente, sino que estudiaban y asimilaban la ortografía.

Según cuenta Manjón en sus escritos, un recurso muy grato para los niños y muy efectivo para la adquisición del conocimiento de nuestra historia, era la dramati-

zación; por ejemplo un niño representaba a los Celtas y otro a los Iberos, ambos comenzaban una lucha, para finalizar abrazados y de este modo representar la unión de los dos pueblos, formando el pueblo Celtíbero. Continuamente nuestro Pedagogo irá introduciendo diferentes versiones para el aprendizaje de la historia, de manera que las técnicas empleadas siempre de forma lúdica, no se convirtieran en aburridas repeticiones.

De los siete cármenes que mencionábamos al principio de esta comunicación, y que componen el Colegio Ave-María Casa Madre de Granada, es de destacar el que Manjón bautizó con el nombre de Niño Jesús; este carmen corresponde a la capilla de dicho colegio. El inmueble consta de dos plantas, la primera está dedicada a la capilla, mientras que la segunda, en un primer momento fue destinada a aulas Manjonianas y posteriormente convertida en salón de actos.

El Templo-Escuela es un edificio de planta rectangular, la composición de la fachada longitudinal es simétrica, abriéndose tres entradas al edificio una en el centro y dos a los lados. En el espacio entre los accesos se abren las ventanas de la capilla, cuyos huecos están realizados con arcos de medio punto, constituidos por hiladas radiales de ladrillo a modo de dovelas. El aparejo de sus muros es de ladrillo con alternancia de casetones acabados en mortero de cal; podemos apreciar como estos casetones son utilizados como soporte para las explicaciones didácticas al aire libre.



Templo-Escuela, Colegio Ave-María Casa Madre. (Granada).

Cabe destacar la existencia de un reloj de sol tallado en piedra y ubicado encima de la entrada central. En el lateral izquierdo de esta fachada existía una estructura metálica ligera, colocada por el padre Manjón, cuya cubierta era de zinc. El uso de esta cubierta ligera, era para la protección de las inclemencias del tiempo, durante las clases al aire libre.

En los lados menores del rectángulo que forma el edificio, Manjón colocó la portada de sillería de una iglesia del centro de Granada, denominada iglesia de la Magdalena, templo que sería víctima de la ley de Desamortización de Bienes Religiosos y finalmente transformado en un establecimiento comercial.

Manjón separaría los dos cuerpos de la portada del siglo XVII; el cuerpo superior que se componía de una hornacina con la imagen de María Magdalena, columnas dobles a los lados y un frontón partido rematando el conjunto, sería ubicado en la puerta trasera del Templo-Escuela. El cuerpo inferior sería colocado en la fachada occidental, consta de un cuerpo bajo con arco de medio punto flanqueado por dobles columnas corintias sobre pedestales corridos que sostienen un friso decorado con recuadros. Podemos comprobar como sus piedras aún tienen los números pintados que en su momento se le designaron para su traslado y correcta colocación.

En este carmen apreciamos como Manjón ante todo es una persona práctica, aunque ennoblece los lados menores de la fachada del Templo-Escuela con la colocación de una portada realizada en 1638, utiliza los paños de la fachada lateral como pizarras en las que se explica matemáticas, música, etc. Pero dicha capilla no servirá únicamente para la oración, sino que en el mencionado edificio levanta un piso superior y lo utiliza para usos múltiples. Como dato curioso, hemos de decir que en el interior de la capilla y a los pies del altar mayor se encuentran enterrados los restos del insigne pedagogo.

En la actualidad, el Ave-María Casa Madre es un colegio concertado, en el que se imparte clase desde Educación Infantil hasta segundo de bachillerato. En sus jardines y patios, a día de hoy se pueden contemplar los mapas, la rayuela, el cuerpo humano, o una serie de círculos con los que se explicaban las oraciones simples y compuestas; del mismo modo podemos apreciar la existencia de un planetario junto al Templo-Escuela.

Fueron muchas las creaciones y artilugios inventados para el aprendizaje de diferentes materias, siempre empezando por lo más básico y más cercano al niño/a, para terminar con lo más lejano y por ende complicado para los alumnos/as. Conforme se ampliaba el número de Escuelas del Ave-María, no sólo por la ciudad de Granada, sino por el resto de España y fuera de ella; se ampliaban los métodos de enseñanza y los escritos de Manjón eran demandados por infinidad de profesionales desde los lugares más remotos.

Cuando leemos los libros de D. Andrés, en ellos vemos como se preocupa por que sus alumnos aprendan los ríos, las montañas y las ciudades de España; pero lo más importante que se desprende de todos sus libros es la preocupación por transmitir a sus alumnos/as el amor por nuestro país. El Fundador vivió en una época donde había mucha miseria y supo adaptarse al momento y a los medios de los que disponía para con ellos poder enseñar jugando. En la actualidad no tendría sentido impartir

las clases siguiendo sus métodos de un modo fiel, ni siquiera Manjón lo haría, pero sí hemos de tenerlos como soporte para dar soluciones creativas acordes con las necesidades de los alumnos/as del siglo XXI, que entre otras cosas se encuentran inmersos y en ocasiones “dominados” por las nuevas tecnologías.

Conclusiones

A lo largo de esta exposición hemos pretendido dar a conocer los Espacios Escolares de las Escuelas del Ave-María, en concreto las del Ave-María Casa Madre; espacios insertos en plena naturaleza, en la zona conocida como barrio del Sacro-Monte. Unas Escuelas que se hicieron por y para los pobres, en una época donde el absentismo escolar era muy grande, los niños estaban todo el día en la calle, comenzaban a trabajar a edades muy tempranas y la mayor parte de la población era analfabeta.

Manjón fundaría unas escuelas inmersas en plena naturaleza, con aulas amplias, rebosantes de luz, teniendo todas ellas una continuidad y prolongación con el espacio exterior. El juego irá unido al aprendizaje y a través de este los alumnos asimilarán las distintas materias. Para facilitar la transmisión del conocimiento, Manjón realizó una serie de mapas y siluetas de cuerpos humanos para el aprendizaje de la geografía y anatomía.

Las clases manjonianas defienden un aprendizaje precoz, partiendo del entorno que rodea al alumno para ir poco a poco ampliando ese conocimiento con lo más lejano y desconocido. Para la adquisición del conocimiento, como ya hemos mencionado a lo largo de esta comunicación, D. Andrés transforma el patio-jardín en escuela, la enseñanza en juego y el juego en enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar diremos que en 1889 surgiría una nueva forma de transmitir el conocimiento. Manjón exigía a sus maestros una pedagogía renovadora, en la que la escuela servía como preparación y ensayo de la vida, ya que era muy consciente de que los alumnos de hoy formarán la sociedad del mañana. Entre su prolífera obra encontramos innumerables citas, dando una gran importancia a la formación de los alumnos y como no a la educación en valores.

La obra de D. Andrés no tardó en extenderse por España y por el extranjero. La pedagogía manjoniana basada en el juego, en la interacción al aire libre y de marcado humanismo cristiano le llevó al reconocimiento mundial y de la demanda de maestros avemarianos nace la necesidad de crear una Escuela de Magisterio para abastecer la creación de nuevas colonias escolares.

Bibliografía

ARIAS ROMERO, M., *Pasión por la pedagogía. Orígenes de las escuelas del Ave-María y su proyección internacional*, Granada, Valparaíso Ediciones, 2015.

ARIAS ROMERO, M., *Arquitectura de las escuelas del Ave-María*, Granada, Valparaíso Ediciones, 2014.

MONTERO VIVES, J., *Educación enseñando la geografía y la historia, según D. Andrés Manjón*, Granada, Editorial Ave María, 1999.

MONTERO VIVES, J., *Las escuelas del Ave- María. Una institución al servicio de los pobres*, Editorial Ave María, 1998.

PRELLEZO GARCÍA, J. M., *Diario del Padre Manjón 1895-1923*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2003.

MONTERO VIVES, J., *Apuntes de pedagogía Manjoniana*, Editorial Ave María, 1998.

MONTERO VIVES, J., *Por el camino de Manjón*, Editorial Ave María, 2005.

PALMA VALENZUELA, A., *Avemarianos identidad y memoria*, Editorial Ave María, 2005.

ARQUITECTURA ESCOLAR Y PROYECTOS EDUCATIVOS

SCHOOL BUILDINGS IN ROME, THE CAPITAL OF ITALY (1878-1912)

Lorenzo CANTARORE
Università di Roma Tre
Italy

Introduction

When Rome was proclaimed the capital of Italy in 1871, school buildings (except for the famous and prestigious religious institutions) were in a sorry state. The idea of State school and compulsory primary education (as provided by the 1859 Casati Law and confirmed by the 1877 Coppino Law) was not supported by a suitable system of facilities, neither in Rome nor in many other Italian places, especially in southern Italy. Many State schools were housed mostly in rented premises initially meant as private residences (cramped and dirty flats, lacking air and light); sometimes they were lucky enough to lease Church property or settle in former convents that had been taken from suppressed religious orders. This situation was unbearable for the practical inconvenience that pupils had to suffer and the irresponsibility shown by the public service, which relied on certain institutions no longer accepted. Therefore, the overall situation of school buildings in Rome was close to a state of emergency and required both urgent legislative action and additional practical measures to redevelop the old unhealthy quarters and the new districts, intended for the immigrants and white-collar workers settled in the Capital. Local government administrators had to handle social and ideological emergency: Carlo Aymonino (1984, 9) pointed out that they urgently had to turn “the conquered capital [...] into a national capital city”. Once Rome had been taken away from the Pope, the deep religious mark left on its cultural and scholastic tradition had to be replaced with an apparatus of public services showing that the secular government carried an equal amount of authority. This was to start from the buildings designed to house schools, the institution devoted to spreading the patriotic, unitary and secular ideals of the Risorgimento. As for the public buildings architecture, it had to be on the one hand rigorous and sober, yet on the other in line with the Italian majestic architectural tradition. To this effect, the children from Rome, Milan or Palermo shared the same fate in having to renounce their dialects to learn a national language, be it XIV or XVI century Florentine or Tuscan. Similarly, from one day to the next Italian children were accommodated in buildings which standardized throughout the country the style of that linguistic model typical of central Italy and of a precise era: Tuscany between the Middle Ages and the Renaissance. This plan clearly showed “the aim to hold together the different national members, trying to obliterate the specific features of each region” (Mugnai, 1984, 8).

1.

Initial measures and controversy

To avoid this stylistic levelling on a national basis, Francesco Bongioannini's recommendations served little purpose. He was School Inspector and later Education Superintendent for Turin, as well as among the first to handle the problem of establishing rules for public school buildings. He consciously reflected upon the stylistic varieties of each region and polemicized against the types of school published by the Ministry of Public Education in 1869: in his opinion, "the concept of a model building intended for schools cannot be vaguely established so that it may fit any place. It is clear that the school building suitable for the Alpine peaks will never fit the Sicilian plain" (Bongioannini, 1876, 225).

Francesco De Sanctis, Minister for Education, had bill n. 4460 passed on July 18th, 1878. Thus, the Government pledged to grant subsidized loans to municipalities (which the Coppino Law had put in charge of primary education) for the restoration or construction ex-novo of school buildings. At that time, Bongioannini himself hastened to publish his own ideas or proposals, reasserting the chance to safeguard local traditions as well as the designers' creative flair: "At present, we start examining our buildings mainly from preconceived complex shapes [...]. We choose a decoration where the ashlar on the walls, the jambs, lintels, ornaments, over-ornaments of doors and windows, crowning cornices, are faked with stucco or mortar. Whence we have an abundant supply of works that have no meaning, neither from the point of view of technique nor, often, from that of art. [...]. And all these constructions represent a meaningless fictitious architecture through which we try to conceal the poverty of our conceptions under obliged and stiff façades" (Bongioannini, 1879, 7-8).

Meanwhile, also the central government was deciding (though with some delay) to regulate the design of the new school buildings. In fact, during this time span the Ministry for Public Education issued regulations and instructions in three stages, each twelve years after the previous one: 1888, 1900 and 1912. In the wake of the legislation issued by the municipality of Turin at the end of the '70s (Daprà, 1986, 92-96), the royal decree n. 5808 (November 11th, 1888) finally passed the first *Regulation and technical-sanitary directions for the implementation of the law passed on July 8th, 1888 concerning school buildings*. It is partially true that "the issue of the regulations produced some improvement in the conditions of school building, in that huge buildings, or 'barracks', were slowly forsaken" (Pazzaglini, 1980, 77). Nonetheless, the rigidity of the "school block" mentioned in the provisions produced such a levelling out of taste and needs, such a repression of the tendencies of the single designers, that the features of the final product ("a unilineal open composition, replacing more traditional closed or semi-closed ones": Acocella, 1986, 97) resembled those of barracks, prisons or hospitals. In particular, Pazzaglini (1980, 77) maintained that "city schools needed to be integrated into the logic of the XVIII-century urban block"; "though not explicitly mentioned by the regulations, the layout of the building should preferably be U- or L-shaped".

Let us read the key passages, quoted by Daprà (1986, 130-133), from the thirteen articles constituting the 1888 regulation. Art. 4 dwells upon the architectural features and social functions: “A school building needs to be solidly constructed, elegant and simple in its appearance, to elevate the soul and refine the taste of pupils. The building materials need to be chosen from the highest quality of those more easily and locally retrievable. Purely exclusive materials, or those requiring high costs of transport, if not necessary in terms of solidity or salubrity of the building, are to be excluded. The building needs to be solely restricted to the purpose of education. Only in rural municipalities and in case of notified economic necessity can school buildings contain also the teacher’s lodgings or rooms for municipal offices”.

Art. 5 describes the essential rooms for modern kindergartens and elementary schools. “Kindergartens need to include: a) a vast hall serving as a locker room when a suitable room is not available; b) a wash-room and, if possible, a sprinkler shower; c) vast classrooms for three school sections (mixed, combined or separate), according to the number of the children hosted in the kindergarten; d) a big hall for playtime and shared exercises, separate, if possible, from the dining-hall; e) a room with one or two small beds for indisposed children to rest; f) yard and garden; g) kitchen; h) lavatories. [...] For urban elementary schools, where the amount of classes requires special supervision, a room for the headmaster shall be added, including a waiting room and a teachers’ room. Moreover, depending on the importance of the school, separate rooms shall be devoted to a museum, a library, a room for manual work and possibly a vast room for exams and meetings; a suitable room for the janitor, teachers’ lodgings excluded”.

As for plan and orientation, Art. 6 recommends that “the unilineal shape of the building is to be preferred any time one may choose; that a closed court yard should be avoided as much as possible. As a rule, a south or south-east exposure shall be chosen for classrooms. [...] The gym should be separate from the school building”. Then, Art. 7 focuses on classrooms: “The classroom floor must be rectangular. The teacher’s table shall be placed next to one of the shorter walls. Kindergarten classrooms shall not contain more than 60 children, at the most, and elementary school classrooms no more than 50 pupils. [...] The classroom walls should be preferably grey, a bluish colour, or white, without wallpaper, and consist of a 1,50-metre-high stone wainscot or of some other similarly washable material. The floor shall be made of wood, concrete, asphalt, and the like [...]”. As for windows, Art. 8 claims: “from any desk of the upper-floor classroom the view can be seen stretch out towards the sky through the corresponding side window. Windows need to be arranged so that pupils, sitting at their desks, receive enough light from the left side, never from the front or the back. Shutters shall preferably be divided into two parts: the lower one to be opened vertically, the upper one horizontally [...]. Curtains should preferably be greyish”. Moreover, on the model provided by Belgian and Swiss school buildings (Acocella, 1986, 99) regarding hygiene and protection from bad smells (Daprà, 1987, 67), each classroom should be equipped with a lobby or locker room (Art. 10): “the creation of specific rooms to deposit one’s clothing shall always be preferred and should be separate for each classroom, each room having a water fountain for children to drink from or to wash”. Lastly, Art. 13 delves into bathrooms: “lavatories should be placed

on the north side of the building [...]. Where possible, each class shall have a separate lavatory. [...] Squat toilets shall be avoided”.

Beyond typically technical characteristics, the professed need for simplicity and the “bluish-grey” sobriety, there is the apparent desire to create in those attending the schools a constant and solid set of structural and decorative references, charged with moral allusions, to encourage them to move upwards along the path home-school-State. In fact, the tendency of school buildings is manifestly “towards common residential construction” (Pazzaglini, 1980, 79), namely, a “typology [...] that does not present distinguishing features in the urban context. The school reproduces the formal and distributive traits of contemporary homes”, though at times echoing the shapes of ancient places of education, “nunneries/monasteries, ‘religious houses’ and private ‘patrician homes’” (Ciarnò, 1979, 6). Nevertheless, some elements are still recognizable: “the windows grouped in threes (that is, those corresponding to classrooms), their size and the height of the floor, both bigger than the size and height of residential windows”, as well as “traces of monumentality remaining in the shape of windows (Palladian windows are common) and in some ornamentations”. In most cases, “the art nouveau effect of linguistic renewal is not detectable” (Pazzaglini, 1980, 79). In 1890, Minister Paolo Bolselli confirmed that civil and public construction was unrelieved, and that school construction in Italy was little specialized. The latter was usually monopolized by municipal technical offices (rarely, during the first decades after the unity of Italy, did professionals cooperate in such initiatives; the case of Camillo Boito happening to do so at Carrarese Royal Palace in Padua and in Via Galvani in Milan was an exception). Bolselli stated also that “Italy needs to find a new architectural genre: school architecture, which in other countries [...] is already so much more advanced” (Mugnai, 1984, 55).

On November 15th, 1900, Minister for Education Nicolò Gallo wrote new *Directions around the drawing up of projects for the construction of school buildings* (Istruzioni, 1901, 145-167), after taking into account “the twelve-year experience that showed scant practicality or some difficulty in applying the old directions to fill the numerous gaps identifiable in them”. The eighteen articles confirm the previously stated viewpoints with minor cuts and additions, and with more in-depth examination concerning the gym (a heated debate was taking place around Physical Education as a compulsory subject at school), lavatories, water and aesthetics: “The school building needs to be constructed according to the sound rules of art, by using the best local materials. Thus, outside and inside the edifice every sort of decoration needs to be banished, if not strictly necessary for the high task it is destined for; but above all utmost simplicity needs to be pursued”.

With the turn of the century, the Government intensified control over education (in general) and school construction (in particular). Two inquiries were promoted, one in 1906, headed by Alessandro Lustig, and another in 1907-1908 by Camillo Corradini, General Director for primary and popular education. The findings of Corradini’s widespread work were published in three large volumes in 1910. The disastrous picture already painted by Lustig (lack of rooms and no respect for the most basic health standards) is here confirmed by a series of reports and synoptic tables complete with detailed data.

The second part of the publication is entirely devoted to *La casa della scuola* (*The school house*), a formula with which Corradini underlines the link and correspondence between the two places, so important for education. Besides the report about the inefficiencies detected, this inquiry contains a decalogue on “how to construct buildings”, followed by eighty examples of plans (L- and U-shaped). In addition, the lack of proposals on types of fronts undoubtedly implies freedom of choice for designers. Thus, the reasserted need to “ensure the unity of guiding standards and uniformity in the essential characteristics of school edifices” is to be read as a content direction (quantity and types of rooms and services) rather than as formal and aesthetic features (façade, decorations). In fact, the principles listed are the same as those in the latest departmental *Directions*. Classrooms remain “greyish”, but now windows are no longer arched but rectangular: “The best window shape is rectangular; the Gothic shape shall be avoided, as it reduces the light coming in from above, which is the most effective light” (Department for Education, 1910, 157, 200, 211). This piece of advice is repropoed in the new *Directions concerning the drafting of projects for the construction of school buildings*, issued in 1912: windows “shall be rectangular and not arched at the top, to allow more regular and abundant light inside classrooms”. In 1913, architect Angelo Guazzaroni published a collection of school architecture models, preceded by the following declaration of intent: “The projects here collected comply with the legislation which has been studied and applied at length. Their planimetric arrangement is simple, their exterior look is organic, proper and, at the same time, sober and modest. The school building is among those which are least influenced by traditional and weather conditions, so widely changeable in Italy. Hygienic requirements are determined by the number of classrooms, which in turn is necessarily linked to didactic requirements; whereas the proportion of classrooms and corridors, their lightning and disposition can vary within restricted boundaries. As the external appearance needs to reflect naturally the internal arrangement, a limited margin for the typical decorative elements of the different regions is allowed. Basically, the types mentioned can be applied to any location” (Guazzaroni, 1913).

Such ideas dissented with the experiments for local architecture performed by Duilio Cambellotti in the countryside schools around Rome as well as by the National Association for Arts programmes, chaired by art historian Adolfo Venturi, which promoted an innovative project to spread art and its various decorative forms in schools. Agostinoni (1912, 498), in fact, maintained that “an ugly edifice generally costs no less than a beautiful one, especially when, as is our case, beauty is confined to the simple harmony of lines and is subordinate to the peculiar necessities of constructing for the purpose of school use. Nor can monotony (the obsequious repetition of the same motif in every region) be considered as a secure source of money saving. We need to raise our voices, now. In every Italian town and village, school buildings have become too easily recognizable: a huge grey edifice, a sort of barracks, a kind of hospital. The easy option of following this rough copy shall be rejected. Our architects and engineers need to remember the wonderful scholastic tradition that gave original harmony and unique beauty to every Italian centre. In the façades of the new buildings, the dominant patterns of regional art and the characteristic materials of local constructions shall never be forgotten!”

2.

Gabriele D'Ambrsio's school buildings in Rome

Since the 1970s, this flattening of architectural procedures to compulsory and pre-conceived schemes has found Rome to be particularly well disposed, with its rush to acquire national stylistic features over and above its own peculiarities. In the capital, “hygienic requirements” easily mingle with those regarding representativeness and identity of each building, which people must feel on entering a public edifice, starting from schools, here more than anywhere else. Nevertheless, popular public schooling grew at a good pace in the early years of Rome as capital city (Volpicelli, 1981). In 1874, Mayor Luigi Pianciani was concerned about the excessive cost of the premises rented to house schools. Thus, he estimated that to construct new municipal buildings would be cheaper and healthier, since the existing ones “are hovels. It is admirable that our citizenship rightly makes them so popular, compared to those ruled by our competitors, located mostly in great buildings [...]. I wish we had premises intended solely for schools in each of the ancient districts, divided into two separate compartments for men and women, adapted for school use according to the rules set out by Pedagogy. [...] Eight large buildings for school use, scattered and rightly distanced one from another throughout the whole city, should cover the requirements” (Volpicelli, 1981, 56-57). The same reasoning was applied to kindergartens, which were separated from elementary schools and housed in rented premises just as dilapidated as the others. Children are “crammed into one room: some are weeping, some are making a noise, some are dangling at a rope’s mercy, some are lying in bed, some on the ground asleep, some are eating, and so on” (Volpicelli, 1981, 60).

In this context, in 1878 the City Council approved the construction of the first school building in Via dell’Esquilino on the corner of Via D. Manin, which nowadays houses the “Pilo Albertelli” Classical Lyceum and the “Daniele Manin” middle school. With its four floors and five accesses (three on Via dell’Esquilino, one on Via Manin, one on Via Farini), the building housed the male and female primary school and the “Umberto I” Classical Lyceum. In this way, Rome City Council inaugurated a programme geared towards building new schools. It started from the new “Esquilino area, where the difficulties of adapting private dwelling houses to schools were worsened (as in every part of the city) for the more recent constructions intended only for household use and built on non-paved roads, as well as for the scarcity of flats, poorly connected by cold landings. These reasons exclude any chance of easily finding spaces adaptable to public use” (Tommasini, 1886, xi). The new building belonging to the town council proudly flaunted the image of the she-wolf suckling the twins, which fills the bezel on the entrance door along Via dell’Esquilino. It stands out for its plain design: provided with arched windows flanked by ashlar walls on the ground floor and rectangular ones on the others, it was equipped with the minimum (but indispensable) quantity of cornices, shelves and bossages inherited from the standard architecture of Renaissance Rome. The new building diligently matched the surrounding palaces of the new Roman bourgeoisie as for form and shape. However, this place did not leave a particularly positive memory for Luigi Volpicelli, a 20th-century

eminent intellectual. The relationship between school as an institution and school as a place of education is apparent in his words: “this first Roman school was all majestic and severe outside, according to the presumptuous preconceptions of contemporary architecture that envisaged remaking the Renaissance and Baroque marble reconstructions using lime and bricks. Inside, however, the classes for toddlers were relegated to the basement. I was ‘imprisoned’ in it for all the years I attended the “gymnasium”. The light hardly filters through windows wrapped in dirty cloaks of cobwebs and dust, and it humiliates both heart and affections, even before thought and intelligence. There is no doubt that 19th-century school buildings were worse than those of the Counter-Reformation” (Mugnai 1984, 56-57).

In 1884, similar rectangular windows gave movement to the sober façade of the new elementary school in the Campus Martius area, at Via Gesù e Maria. The Institute, baptized in 1903 with the name of “Emanuele Ruspoli” (in memory of the Mayor of Rome whose bronze bust still welcomes children entering the school), was built by the City Council in an area adjacent to the Jesus and Mary Convent.

According to the policy of the new Councillor for Education, Oreste Tommasini (1885-1889), the matter of school buildings took on a central role, finally achieving significant results. An Inspection Committee was appointed, which showed up for the umpteenth time how tragic the budgets were. Tommasini wrote an extremely interesting report, considered the starting point of the implementation plan for a modernized school building policy in Rome. “We were ready to solve at least some of the brutal situations we had been alerted to. We decided to provide schools immediately with fans. We underlined that corridors and toilets had to be sanitary. We coped on the one hand with the private owners of the buildings where the schools were located, who did not agree with the work that the City Council had set out to do. On the other hand, we faced the impossibility of using those monasteries and convents owned by the City Hall (where religious orders used to live together in segregation) as school buildings, as classrooms where children and adults could appropriately congregate. In doing so, the conviction according to which school buildings had to comply with hygienic, moral and pedagogical requirements became even stronger: it was necessary to construct new school buildings from scratch, according to the norms that educational experience and art require” (Tommasini, 1886, x).

The project of the “Regina Margherita” municipal elementary school in Trastevere was the final product of Tommasini’s *Relazione*. To inaugurate the programme for school construction in a zone “in which the less wealthy people of Rome were crammed together” (Tommasini, 1886, xi) certainly had a symbolic value, especially as the Church formerly owned the area, the Convent of Santa Cecilia. Originally, the school was to be built near San Gallicano Hospital, but this hypothesis was rejected after the road layout was modified to accommodate the new railway station of Trastevere. The State Property Office expropriated the Convent of Santa Cecilia in 1873, assigning it to the Ministry of Education “for the purpose of education itself”. Thus, in 1886 the municipality, which in 1884 had asked for a small portion of it to set up some new roads” (Tommasini, 1886, xiii), “turned again to his Excellency Minister Coppino who, without undermining the intentions of the State” [...] “allowed them to obtain other 3,700 square meters for the new school building,

intended for elementary education and built in very favourable conditions. This all took place “since it was urgent to construct school buildings and so a mortgage of £ 1,200,000 was given by the Deposits and Loans Fund (*Atto di cessazione*)”, “A Technical Section for the implementation of school plans [...] carried out a prompt and thorough case study, completing the plans and designs [...], taking advantage of the latest experience gained on buildings for public education and taking into account the dictates of pedagogical practice and hygiene, without disregarding the correct architectural lines expected by Italian tradition. Every superfluous ornament should therefore be excluded; even the school exterior had to speak as a mother does to the soul of her child, with a forthright and simple appearance” (Tommasini, 1886, xiii-xiv).

Thus, municipal engineer Gabriele D’Ambrosio, with advice from Bongioannini, rapidly prepared a project inspired by a “maximum plainness” which respected the “best artistic proportions” and was devoid of “any ornamentation” to achieve the “strictness of features” [...] “only by the harmony of lines and proportions could the requirements of aesthetics be answered” (*Descrizione dell’opera*). D’Ambrosio’s approach was based on a two-storeyed building (the third floor was recently added on) with a U-shaped plan, whose main façade (120 m) was in Via della Madonna dell’Orto (male entrance) and side façades in Via di San Michele (female entrance) and in Via Anicia (kindergarten). The fourth side (courtyards) bordered the convent of Santa Cecilia. It was the first school building in Rome which housed both a kindergarten and an elementary school, giving a clear sign of the theoretical and practical continuity provided by the public school service, which even from a logistical viewpoint guaranteed children a proper systematic education, from babyhood to the end of compulsory education. In this building D’Ambrosio experiments with the concept of the dynamic two-flight elliptical staircase, with a wooden balustrade, whose stairwell was covered with a skylight made of iron and glass. The large staircase (now demolished), which, from the (now walled-up) entrances in Via di San Michele, led to the first floor, was reminiscent of Borromeo and would be repropoed by D’Ambrosio also in the other Roman schools he designed (namely, the “Enrico Pestalozzi” in Castro Pretorio and the “Vittorino da Feltre” in Monti district). This “helicoid” (the definition was provided by Gabriele D’Ambrosio in a letter to Mario Moretti, head of public works offices for the Municipality of Rome, November 2nd, 1889) staircase may be considered an actual signature of D’Ambrosio’s, together with other distinguishing features in the façades: the iron-framed arched windows with three systems for opening them; an upper semi-circular transom, which closes the arch (presenting the characteristic trefoil motif that will be reproduced in the other above-mentioned schools, and in the Piazza della Scala kindergarten); another rectangular transom right under the first one and two vertical tilting shutters which complete the window at the bottom. The windows, grouped in threes (each group corresponding to a classroom), are separated by two travertine balusters, with a Doric capital on the ground floor, polygonal-shaped and with a Corinthian capital on the first floor. As for the rest, the façades are enveloped in a smooth and only slightly jutting-out ashlar, stuccoed friezes and cornices. A travertine base surrounds the whole building. The services and heating system will follow the mo-

del of Turin schools, which always set an example in this field (see the letter of the Mayor of Rome to the Mayor of Turin, October 24th, 1886).

On July 3rd, 1888, the opening ceremony of the building took place in the presence of Queen Margaret of Savoy, to whom the school was dedicated, and of Minister Boselli: "This is the first school building in Rome truly worthy of such a name" (*La nuova scuola*, 1888, 9), as the press commented on the event. The main entrance in Via della Madonna dell'Orto, like the other two, was topped by the Capitoline shield which replicated the case containing Agrippina's urn kept at the Capitol (see the letter from Oreste Tommasini to Augusto Castellani, honorary director of the Musei Capitolini). As visitors walked through the main entrance and a short passageway, they reached a small entrance hall, covered by a low dome, that lies at the centre of the long barrel vaulted corridor which runs parallel to the road. Before entering the corridor, an inscription reminded the humble Trastevere people of the importance of the place and of the people who had brought it to fruition: "DEPUTY MAYOR OF ROME / DUKE LEOPOLD TORLONIA / COUNCILLOR IN CHARGE OF EDUCATION / ORESTE TOMMASINI / ON THE V OF DECEMBER MCDLXXXVI / DUCHESS ELEONORA TORLONIA DI BELMONTE / LAID THE FOUNDATION STONE / OF THIS SCHOOL BUILDING WHICH WAS COMPLETED / ON THE XXX OF APRIL MDCCCLXXXVIII / AND ENTITLED / WITH THE COURTESY OF THE SOVEREIGN / TO THE AUGUST NAME OF QUEEN MARGARET".

This inscription was definitely an extraordinary achievement for the obscure municipal architect who had signed it with his own name ("Engineer Architect Gabriele D'Ambrosio") even though he had been working on behalf of his office and not as a free-lance professional. Within a few months, on the front wall a further plaque would for ever remind pupils of the privilege which the august sovereign, great benefactress of the children of Rome, had granted them,: "ON THE III OF JULY MDCCCLXXXVIII / QUEEN MARGARET / INAUGURATED THIS NEW SCHOOL BUILDING / ENTITLED TO HER OWN AUGUST NAME / DEPUTY MAYOR AND COUNCILLOR IN CHARGE OF EDUCATION / MARQUESS ALESSANDRO GUICCIOLI / ON THE IV OF JULY MDCCCLXXXVIII / THE MUNICIPALITY OF ROME DECIDED / FOR THIS WRITING TO BE PLACED / IN MEMORY OF THE SOVEREIGN FAVOUR BESTOWED/ FOR THE EDUCATION OF THE PEOPLE".

The Queen was so attentive to the people's education that, from 1888, the new building dedicated to her, together with the kindergarten and elementary school, hosted also the first boarding school in the Municipality of Rome, attended by "the poorest pupils of the lower classes, during the school closing-hours, in addition to Thursdays and autumn holidays" (Volpicelli, 1981, 127).

A few months after conceiving the project of the Trastevere school, D'Ambrosio worked on two further U-shaped edifices: the "Enrico Pestalozzi" and "Vittorino da Feltre" elementary schools. The former was supposed to be built at Macao, not far from Porta Pia and near the main thoroughfare which Quintino Sella (an important government member after the unity of Italy) had conceived as an office district for the Capital city, the Via XX Settembre. Therefore, that area was very different from Trastevere. In fact, whereas down there the Municipality needed to "colonize" by assuring

bread, hygiene and the alphabet, up here, in Castro Pretorio, the neighbourhood developed over the past fifteen-year period was already strongly patriotic (as can be seen in the names of the road network, celebrating the most important stages of the nation's Risorgimento). Moreover, this area blended the upper middle classes' need for decorum and luxury, in the sumptuous small villas in Via Palestro, with white-collar middle class ambitions in the nearby intensively-inhabited apartment buildings. We are still dealing with a two-storey building with a terraced roof. The main façade, which includes the entrance to the male section, is the one in Via Montebello. The pattern of arched-windows surrounded by smooth ashlar rustication is prevalent here, too. The smooth rustication, in the central portion of the façade, on the ground floor, is thicker than in the rest of the building. The groupings of three windows are interrupted on the first floor where one can find Corinthian responds and seven double lancet windows with small Corinthian columns, topped by a stuccoed floral disk at the centre of the arch. The disk, together with the two small arches of the windows right below, reproduce the pattern of poly-lobed lunette (reminiscent of Leon Battista Alberti) which can be found in the other large windows and on top of the front doors, as in the "Regina Margherita" school. The edge between the two façades of Via Montebello and Via Mentana is cut, as if aiming to provide the construction with major solidity and solemnity. The front in Via Mentana shows bigger juts and deeper ash-lars in correspondence to the locker room windows (one per room) which, together with the three windows of the adjacent classrooms, produce a characteristic motif of jutting and recessing, 1-3-1-3 etcetera. On the latter façade, towards its left side, two further entrances (as in Trastevere) lead to the hall occupied by the double helicoid staircase. The asymmetry produced by the collocation of these two entrances (girls' entrances) on the left edge of the front is finally repeated by the kindergarten building which, placed on the far left side, only has a ground floor with an entrance in Via Montebello. This small and lower addition to the building seems to symbolise the child's uninterrupted growth path, proposed by the municipal school *curriculum*, from babyhood to childhood.

On October 20th, 1890, an elementary school was opened in the Monti district, another working-class neighbourhood. The school, again designed by D'Ambrosio, is the "Vittorino da Feltre". It stands at the extreme offshoot of the axis of Via dei Serpenti, beyond Via Cavour, the last building (within what will become over the years a small citadel of schools) before descending towards the Colosseum, in front of whose sequences of arches it stands out as "an immediately perceptible element of the urban environment" (Ciarnò, 1979, 5). In comparison with the two previous projects by D'Ambrosio, this one has undoubtedly larger and statelier proportions, starting from the third level on the main façade not scheduled in the original plan. After all, the building would "collect the children of the densely populated districts of Monti and Celio" (Tommasini, 1886, xv), with a male section, a female one and a kindergarten, for a total of 42 classrooms, each equipped with its own lobby, "two roofed gyms, one dining-hall, one kitchen, two rooms for the doctor to keep first aid material, two laboratories, two large courtyards, a garden for kindergarten children, bathroom area, with fourteen cubicles, two covered terraces for outdoor classes and, lastly,

accessible terraces, rooms for a library, a museum and for the director's offices" (Volpicelli, 1981, 88-89). Unlike the two previous cases, the main façade in Via Vittorino da Feltre is, as usual, restricted to the double female entrance which corresponds, on the inside, to the double elliptical staircase leading to the first and second floors. Male pupils only had one entrance, in Via delle Carine; kindergarten pupils could use the entrance at Largo Gaetana Agnesi. The main façade summarizes the decorative apparatuses already displayed in the other two schools, whereas the male-section entrance, whose round arch is encircled by ashlar arranged in a pointed-arch shape, represents a novelty in terms of façades. On the inside, this entrance leads to that domed room already realized by D'Ambrosio at "Regina Margherita". The rather complex plan of the building shows a succession of corridors (with barrel or cross vaults), boxrooms, balconies, terraces and courtyards to which semi-circular edifices (containing bathrooms) jut out. An actual school complex, therefore, often selected as the venue for important school ceremonies due to its colossal appearance and position.

In addition, the construction of the gym at piazza della Scala (in Trastevere) dates back to 1890. It is the last intervention by D'Ambrosio in the field of public education construction which we know of (Spagnesi, 1974, 301, 309). This building was a block of concrete and plaster that reproduced in miniature, and with great faithfulness to the letter of the standards set by the Ministry, the characteristics of the previous three cases. The building was almost immediately handed over to the Society for educational gardens to host the "Vittorio Emanuele II" kindergarten.

3.

New schools in early XX century Rome

Therefore, if Trastevere was the focus of the people in charge of State Education in Rome (where in 1912 two further elementary schools would be built and one more planned, but not realized, during the 1920s by Vincenzo Fasolo), new edifices devoted to hosting the school population are erected also in the newly established districts. At the end of the XIX century, in fact, the new "Umberto I" elementary school was built in Prati di Castello, whereas the "Regina Elena" was erected in the Ludovisi district (probably designed by Mario Moretti, as is the case of the nearby secondary school "T. Tasso"). The former has a characteristic F-shaped plan and a cut-angled edge between Via Tacito and Via Cassiodoro, clearly visible from nearby Piazza Cavour, the hub of the district. The latter is characterized by its imposing double-height assembly hall, equipped with a balcony, and by the entrance hall on the ground floor, with a cross-vaulted ceiling, an actual "parade entrance" (Daprà, 1986, 119) marked by two imposing wrought-iron standard-bearers.

In January 1903, two new schools were erected in the run down Tiburtino district, near the San Lorenzo Basilica. In the same area, in a few years, Maria Montessori would found the first Casa dei Bambini (1907). The schools mentioned are the

“Regina Elena” and the “Vittorio Emanuele III”, both hosted in the same block in Via dei Sabelli. While in the Ludovisi district the prevailing style was neo-medieval, in step with a large part of the residential housing and civil construction of the area as well as with the nearby city walls, in the Tiburtino district, characterized by the poor and more basic new-Renaissance style of large working-class apartment blocks, the school building is in tune with the typical Italian style, though displaying greater abundance and variety of motifs: an imposing apparatus of cornices, the progressive evolution of windows from the ground floor (rectangular windows) to the first floor (rectangular with curvilinear tympana) to the second floor (arched windows), including even the Palladian window (in the façade of Piazza dell’Immacolata and at the centre of the main façade). At a few meters’ distance from this block, between 1908 and 1911, the “Aurelio Saffi” school would rise, characterized by an eclectic style, manifestly hinting towards Art-Nouveau.

In the other working-class district of the city, Testaccio, the “Edmondo De Amicis” school was opened in 1908; in Via Galvani, attributable to Mario Moretti, right after WWI the nearby “IV Novembre” school would be added. The “Goffredo Mameli” school was built in 1912, at a short distance from the “Regina Margherita” in Trastevere. Those are the years when Ernesto Nathan, first lay Mayor of Rome, was in office. The issue of school buildings has apparently become topical again. Once again, in 1908, the old town centre was the focus of intervention, in the heart of the Jewish quarter, where the “Giacomo Venezian” school was constructed, while in the Salario district, in Via Novara, the “XX Settembre” school rose. In the Colle Oppio district, in 1911, at a short distance from one another, the “Ruggero Bonghi” and the “Dante Alighieri” schools were built, both designed by Moretti. The last examples of school building before the war interval date back to 1912 and take place again in Prati and Trastevere: the “Adelaide Bono Cairoli” and the “Giuditta Tavani Arquati” schools. These two Risorgimento heroines closed this parade of names of sovereigns, great educators and patriots who stood out on the friezes, cornices, and pediments of schools. The walls themselves taught pedagogical lessons: from the first moment passers-by set their eye on them to the children who entered the buildings, the walls taught a lesson about the nation’s history. These commemorative emblems, together with the strict instructions about the separation of the genders for the (male and female) sections, were part of the symmetrical order of the façade elements and, consequently, of the building plans. In such a moral and patriotic dimension, the disquieting connection between schools, hospitals, barracks and prisons (which we usually catch when highlighting architectural similarities that nowadays we consider as being unsuitable for infancy) was at the time a meaningful one. That is to say, it stood for the desire to express strong continuity between the places which aimed at cultivating respect for the nation and its religion through a vision of education strongly influenced by concepts such as surveillance, prevention, correction and punishment. In what could be called factories for manufacturing the Italian national identity, except for a few external quotations rigidly screened by tradition, the only spaces left for daydreaming were the portions of sky which children could catch but a glimpse of through the large windows.

References

- ACOCELLA, A., "La tipologia unilineare: modello dell'edilizia scolastica italiana a cavallo del 1900", *Edilizia scolastica e culturale*, 1 (1986), pp. 97-107.
- AGOSTINONI, E., *Per l'arte nella scuola*, "La cultura popolare", 1912, pp. 496-502.
- ARCHIVIO STORICO CAPITOLINO Uff. V, div. III, tit. 9, b. 16:
- ARCHIVIO STORICO CAPITOLINO Atto di cessazione di un'area dell'ex monastero di S. Cecilia che il R. Demanio fa al Comune di Roma per la costruzione di un edificio scolastico.
- ARCHIVIO STORICO CAPITOLINO Descrizione dei lavori.
- ARCHIVIO STORICO CAPITOLINO Lettera di G. D'Ambrosio a M. Moretti, head of public works offices for the Municipality of Rome, November 2nd, 1889.
- ARCHIVIO STORICO CAPITOLINO Lettera del Sindaco di Roma al Sindaco di Turin, October 24th, 1886.
- ARCHIVIO STORICO CAPITOLINO Lettera di O. Tommasini a A. Castellani, honorary director of the Musei Capitolini.
- AYMONINO, C., "Introduzione", in *Roma capitale 1870-1911, XII: architettura e urbanistica: uso e trasformazione della città storica*, Venezia, Marsilio, 1984.
- BONGIOANNINI, F., "Gli edifici per le scuole primarie", *Giornale del R. Museo d'istruzione e di educazione*, Vol. I, n. 8 (1876), pp. 225-234.
- BONGIOANNINI, F., *Gli edifici per le scuole primarie*, Roma, Artero, 1879.
- CIARNO', R., "Norme, tipi e contesto delle scuole costruite nel centro storico di Roma tra il 1870 e il 1940", *Edilizia scolastica*, 11-12 (1979), pp. 4-11.
- DAPRA', M., "La fondazione dell'edilizia scolastica: parte prima", *Edilizia scolastica e culturale*, 1 (1986), pp. 77-96.
- DAPRA', M., "La fondazione dell'edilizia scolastica: parte seconda", *Edilizia scolastica e culturale*, 2-3 (1986), pp. 108-133.
- DAPRA', M., "La fondazione dell'edilizia scolastica: parte terza", *Edilizia scolastica e culturale*, 5 (1987), pp. 61-84.
- Descrizione dell'opera, *Archivio storico capitolino*, Uff. V, div. III, tit. 9, b. 16.
- GUZZARONI, A., *Progetti di edifici scolastici: 60 tavole*, Torino, Crudo, [1913].
- Istruzioni intorno alla compilazione dei progetti per la costruzione degli edifici scolastici, "Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione", XXXVIII (1901), 145-167.
- Istruzioni intorno alla compilazione dei progetti per la costruzione degli edifici scolastici, "Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione", XXXIX (1912), pp. 1377-1408.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE - DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE PRIMARIA E POPOLARE, *L'istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico*

1907-1908, *I. Relazione presentata a S.E. il ministro della Pubblica Istruzione dal direttore generale per la istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini*, Roma, Tip. Operaia romana coop., 1910.

MUGNAI, M., *Il progetto della scuola in Italia: testi e documenti dalle origini al fascismo raccolti e commentati, I: Dalle origini al XVII secolo*, Firenze, CESIS, 1984.

La nuova scuola "Regina Margherita" a Roma, "L'illustrazione italiana", 19 agosto 1888.

PAZZAGLINI, M., "La scuola a blocco: aspetti storici e problemi di riuso", *Edilizia scolastica*, 13-14 (1980), pp. 77-87.

SPAGNESI, G., *Edilizia romana nella seconda metà del XIX secolo (1848-1905)*, Roma, Dapco, 1974.

TOMMASINI, O., *Relazione sull'andamento delle scuole elementari del Comune di Roma*, Roma, Bencini, 1886.

VOLPICELLI, L., *Storia della scuola elementare a Roma dopo l'Unità*, s.l., Ferri, 1981.

EDIFICIOS ARQUITECTÓNICOS, LOCALES-ESCUELA Y CAMPOS DE RECREACIÓN EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LEONESA SEÑERA: ESPACIOS DOCENTES ABANDONADOS, ALGUNOS DESTINADOS A NUEVOS USOS Y POCOS PEDAGÓGICAMENTE VIVIFICADOS

Pablo CELADA PERANDONES
Andrés GONZÁLEZ SANTA OLALLA
Universidad de Burgos

Introducción

Corría agosto de 1873 cuando la Montaña llora la muerte de Segundo Sierra Pambley; para Francisco Fernández Blanco de Sierra y Pambley, la tranquilidad de aquel verano se trunca ante la impresión de haber perdido a su querido tío, tan presente en todas las preocupaciones de su vida, y tres años después su vida queda empañada al fallecer su joven sobrina Áurea Posada Fernández-Blanco. Sin embargo, este hecho comporta una circunstancia fundamental para su futuro, ya que en el testamento instituye como únicos y universales herederos de todos sus bienes a sus dos sobrinos carnales. La escritura de inventario y partición adjudica a don Paco, por razón de legado, 14.500 ptas. y por su mitad de legítima la nada despreciable cifra de 149.840 ptas. y, entre otros bienes, la herencia que comprende la casa de Villablino con las propiedades radicantes en su ayuntamiento, además de otras 455 fincas y un foro.

Una década más tarde, el 5 de diciembre de 1883 nuevamente su vida se inunda de tristeza al producirse en Hospital de Órbigo la desgraciada e inesperada muerte de su hermano Pedro, cuya herencia pasará casi íntegramente a don Paco, al menos en la parte recibida de su tío, juntamente con la mitad de la heredad que a aquel le correspondió de sus padres.

Así se encuentra don Paco ante una inmensa riqueza para aquellos tiempos, con apenas 57 años y sin compromiso de familia a quien dejar tan cuantiosa fortuna. “Soy mayor y no tengo hijos a quienes dejar este capital...”, escribe preocupado en una de sus cartas a Gumersindo de Azcárate en la que, al mismo tiempo que participa sus intenciones, pide opinión sobre el particular, solicitando también el parecer de Francisco Giner de los Ríos. La respuesta de Azcárate no se hizo esperar, indicándole que podía repartir su riqueza e invertir sus rentas, o el exceso de las mismas, en la fundación de escuelas (Azcárate, 1969, 37).

1.

Edificios, locales y campos

La labor fundacional se inicia en 1885 con asistencia y consejo de Azcárate, de Giner y de Cossío. De la reunión que mantienen en el llar lacianiego durante los primeros días de noviembre (Cossío, 1935) salió el proyecto patrimonial de una obra que, por sus orígenes, significación, finalidad y orientación, llenó de esperanzas a todos, y muy especialmente despertó simpatías y optimismo entre los leoneses.

1.1. Villablino

De manera que en 1886 Paco Sierra decide crear en Villablino una *Escuela Mercantil y Agrícola*, escriturada en Madrid el 21-04-1887 por el notario José Gonzalo de las Casas y autorizada por R.O. de 11-01-1888. Para ello manda construir un edificio de nueva planta, obra del arquitecto José Solar; edificio escuela levantado sobre el solar que poseía formando parte de la casa solariega –c/ Real 2–, con una superficie de 94 m de largo y 6 de ancho –564 m²–; por su ubicación, lindaba al N con camino público, E con su casa, S y O con fincas propias. Este bien inmueble pertenecía a su tío Segundo –a cuya honra y memoria lo dedica–, que lo había heredado de sus abuelos y padres, y cuyo valor era de 20.000 ptas. Para su sostenimiento destina ciertas propiedades rústicas en los alrededores –huerta paredaña con la escuela por el E, dos tierras linares en Las Corradas y el prado de El Campillon en San Miguel de Laciaña–, y un capital nominal de 150.000 pesetas en títulos de deuda, advirtiendo que las fincas han de ser siempre consideradas como anejas de la escuela y dedicadas a patio de recreo para los escolares, prácticas agrícolas u otros fines análogos. Más tarde, esta fue complementada con la apertura de la Escuela de Niñas (Alvarado, 1912, 5).

Los primeros retoques se hacen en otoño de 1890 realizando modificaciones en la estructura de los locales. Durante el verano 1892, en dependencias de la casa se habilita el establo, y entonces también se construye el pabellón residencial para casa maestros bajo la dirección de Solar. Los retoques continúan en verano 1900, atendiendo sobre todo a la obra de carpintería, trabajos que finalizan en octubre. Dos años después se revoca y blanquea el edificio, se sustituyen algunas mamparas del interior por puertas de madera, y se reforma la cocina recolocando el nuevo instrumental de quesería u mantequería, con lo que el laboratorio queso-mantequero presentaba una mejor distribución. En otro verano, el de 1904, se mejoró la habitación de lechería y las cuevas de los quesos, se revisó el enlosado de la cubierta, se hicieron reparaciones en los higiénicos, y se puso cielo raso a dos habitaciones del pabellón residencial. A últimos de 1905 se encarga al taller de carpintería de la EIO una ventana para cambiar la del despacho del director, toda vez que se atajan los problemas causados por la fábrica de lechería que Ventura instala en la escuela, ya que ocupa mucho espacio y se necesita para la de niñas. Tras estas obras, el fundador encarecía el cuidado de los locales.

Si exceptuamos el verano de 1915 por la transformación de la escuela de niñas en Escuela de Industrias Caseras, con la perforación del pozo-mouras para servicio higiénico con agua corriente, hasta septiembre de 1917 no habrá más obras; ese año, el patronato acuerda dar una mano de pintura a los muros y maderas, construir comedor escolar y levantar cobertizo como lugar de recreo para días de frío y lluvia, pero el edificio no se remoja hasta el verano de 1918, bajo la dirección de Cárdenas, obras que continuaron en octubre con la pintura de aleros, entarimado de pisos y adecentamiento de zócalos. Desde septiembre de 1921 se hacen mejoras en pabellón de maestros, que finalizan en 1927. Entre 1928 y 1929 se instala la calefacción en escuela, y a fines de ese año se hacen reformas en locales que dejan la escuela como estaba antes de los ensayos de quesería; obras de acondicionamiento que se retoman en verano de 1930 rehabilitando sala para biblioteca pública y mejorar servicios de aseo e higiene pero sin decoración interior. En el verano de 1931 es el arquitecto Guisasola quien planifica las últimas reformas; septiembre de 1935 se inaugura la fuente, efemérides que aprovechan profesores y alumnos para pedir al patronato un trozo de prado con objeto de ampliar el campo de recreo y juegos, “hoy insuficiente y estorbado por el arbolado..., a lo que se accedió, en principio, por estimar justa y razonable la petición”, dando cuenta además de la renovación en la traída de aguas para la casa y escuela.

1.2. Hospital de Órbigo

La segunda fundación se emplaza en Hospital de Órbigo, donde el fundador pone en marcha la *Escuela de Ampliación de Instrucción Primaria y Agricultura*, en 1890, dedicado a la memoria de su malogrado hermano Pedro. Para establecerla, colindante con su casa, en una finca con una extensión de 1527.89 m², manda construir un edificio de nueva planta, obra igualmente del arquitecto Solar, de dos pisos y varias habitaciones, ocupando lo edificado una superficie total de 550.29 m² y los 977.60 m² restantes están destinados a patio y jardín, a fin de ser utilizados por los escolares. El edificio escuela linda al N con la casa familiar, por el S con otra finca suya y la casa de Manuel Domínguez, y por el O con huerta propia, valorada en 20.000 ptas. Para realización de clases prácticas y experiencias agrícolas ofrece un huerto y los frutales de la propia casa y una Casa-Granja y tierra en Veguellina de Órbigo, en el sitio conocido como La Campaza. Para sufragar gastos dedica algunos bienes rústicos –tierras de Campo Navaz y Los Cendales de la Presa en término de Veguellina– y un capital de 50.000 ptas.

En verano de 1890 se encarga a Miguel Pérez el mobiliario, mediado septiembre termina Solar el edificio-escuela y a final de mes son entregados los muebles. Durante el otoño de 1896 se empieza la casa para la maestra y en el de 1897 la Escuela de Niñas. No se prevé obra alguna hasta 1914, cuando se cambian marcos, ventanas y puertas. En septiembre de 1917 el patronato acuerda reformar retretes, abrir huecos para ventilación y luz, iluminar el vestíbulo, pintar maderas, galería y casa de maestros, así como ampliar el campo de prácticas comprando tierras próximas a la escuela. La escuela ganó mucho con esta reforma de Cárdenas, quien realizó un

excelente trabajo, máxime cuando en ese mismo año se dispone de luz eléctrica, se asigna una dependencia para laboratorio, se amplía la biblioteca y se construye el comedor, el cual se complementa con la cocina para calentar las comidas en 1935. El lamentable incendio de 1931 produce algunos desperfectos que se subsanan durante el verano; la instalación eléctrica se renueva a últimos de 1932 y primeros de 1933. No habrá más obras hasta 1935, cuando se acomete el arreglo de zócalos y pintura de maderas e interior, prometiendo un cobertizo para juegos.

En cuanto a La Campaza, durante el invierno de 1925-26 el desbordamiento del Órbigo produce graves daños, acordando en otoño 1926 su arreglo, que se acomete en el siguiente; en 1933 se hunde el puente sobre el canal de riego de la presa y se autoriza otro nuevo puente en verano, además de un pozo.

1.3. Villameca de Cepeda

La tercera fundación es la de Villameca de Cepeda, donde impulsa una *Escuela de Ampliación de Instrucción Primaria*, que funciona desde octubre de 1895. Para su establecimiento y residencia del maestro habilita una casa, heredada de su hermano Pedro, sita en el pueblo, ayuntamiento de Quintana del Castillo, barrio de la Iglesia, señalada con el nº 5, y compuesta de planta baja y principal, cubierta de losa, con varias dependencias –linda por la derecha entrando con campo del Concejo y por la izquierda y espalda con casa y huerta de Pascual Cabezas, vecino del lugar, y por el frente o fachada con la calle de Culebros–, tiene 129.5 m² de superficie y su valor es de 4.000 ptas.; así como una finca rústica llamada “de los Frailes”, que servirá al mismo tiempo de huerto para el maestro y como lugar de recreo para los alumnos. Su dotación era de 50.000 ptas.

Villameca sufre un incendio en junio de 1901, procediendo llevar a cabo las primeras obras para lucir la escuela. En 1914 se abren huecos y se amplían otros para iluminación y ventilación, se pone techado de cielo raso y se blanquea el local. En 1917 el patronato acuerda adecentar el local y pintar los muros y maderas. Un nuevo incendio, en diciembre de 1919, afecta a maderas, cristales y cubierta, lo que causa ciertos destrozos; la restauración es obligada. Las últimas obras se realizan en verano de 1933, relosando parte de la cubierta para eliminar goteras en la casa del maestro Eusebio Magaz.

1.4. Morerueta de Tábara

Fuera de los límites geográficos provinciales, ya en provincia de Zamora, donde radicaban las dehesas, fundó una nueva *Escuela de Ampliación de Instrucción Primaria*, en Morerueta de Tábara. Para instituir la adquiere una finca en el mencionado pueblo, por compra que de ella hizo a los hermanos Victoriano, Urbano y Agustina Silva Román, formalizándola en escritura de 7-12-1892 otorgada ante el notario Manuel Gómez, sobre parte de la cual levanta un edificio de planta baja, obra de

Solar, compuesto de piso y varias habitaciones, aquel para local y estas destinadas a residencia del maestro, y la parte restante quedará como huerto dedicado fundamentalmente a prácticas agrícolas, y una pequeña zona se reservará para lugar de recreo, siendo su valor 4000 ptas. Para solventar los gastos que ocasione la enseñanza y atender a las reparaciones del edificio u otras necesidades lega un capital de 125.000 ptas. Se inaugura en noviembre de 1897, y cabría destacar el magnífico y bien conservado artesonado de madera que techa la escuela; su bien armada cubierta de pizarra no es usual en la zona. Solo se hicieron obras en 1917, consistentes en lechar el local y rejuntar las paredes. En otro orden, Cárdenas proyecta en 1920 obras de reparación, consolidación y adecentamiento de las casas de las dehesas, que termina Sainz Ezquerria a finales de 1922, y desde mediados de 1931 se acomete la expropiación forzosa de parte de las dehesas para el embalse de Ricobayo.

1.5. León

Incansable en su empresa, adquiere un magnífico edificio: una casa, sita en la calle de Bayón nº 2, en la ciudad de León. Linda por el frente con dicha calle, por la izquierda con la de Dámaso Merino, por la derecha entrando con su otra casa –heredada de su tío Segundo, plazuela de la catedral nº 11– y por la espalda con la casa de Eduardo Álvarez Quiñones y otra de herederos de Agustín Gómez. La superficie de esta finca urbana es de 1166.65 m², de los que 617 m² conforman la parte armada, compuesta de planta baja y piso principal, y el resto corresponde a patios y jardín. Su valor 47.500 ptas. Y donde arranca la *Escuela Industrial de Obreros*, con taller de Carpintería –enero 1903– y de Cerrajería –febrero 04–, a la que se añade a finales de 1906 las obras para la Escuela de Niñas. Para su sostenimiento destina un capital inicial de 75.000 ptas.

Los primeros cuidados datan de la primavera de 1911 cuando Cárdenas proyecta el ensanche del taller de cerrajería, además de proceder a la reforma de la fachada principal de la casona que da a plaza de Regla, dañada al tirar la de correos. En septiembre de 1916 se cambia el sistema de transmisión de los talleres y se propone la conservación/restauración de edificios, con cambios en los locales de niñas; el año siguiente se hacen completamente independientes de la EIO las habitaciones de profesores, construyendo un chalet para casa de maestros, y se renuevan los servicios higiénicos, encargando presupuesto y planos a Cárdenas. A fines de 1923 se vuelve sobre obras en talleres, que en abril de 1924 no se han iniciado, y cuya reforma se ultima a principios de 1925, precisamente el año en que la visita patronal informa sobre mejoras en casas y edificios escuelas.

Cabe destacar aquí la *Biblioteca Azcárate*: inspirada y encargada por Cossío en 1917, los patronos aceptan la oferta hecha por Pablo de Azcárate en nombre de los herederos, y diseñada por Cárdenas (Celada, 2003), las obras de acondicionamiento se suceden durante 1919 y 1920, cuyo resultado fue una sala de lectura en forma de L al revés, siguiendo el modelo de las bibliotecas inglesas. Se inauguró en 1921 y permaneció abierta hasta 1936 –en abril de ese año Pedregal infor-

ma sobre la determinación de suspender las obras en Monte, decidiendo aplicar la consignación a ampliar el local de la biblioteca– en que es fusilado el bibliotecario Pío Álvarez.

El núcleo de León, y también el de las diversas fundaciones –según consta en el punto 5º del testamento otorgado en Villablino–, se completa con la creación, en 1919, de la *Granja-Escuela*, situada a las afueras de la capital, en el denominado Corral de la Media Legua, al hijo de la carretera de Carbajal de la Legua, más comúnmente conocido como Monte de San Isidro. Durante la primavera de 1924 se hacen obras en MSI para dotarlo de locales adecuados a las nuevas condiciones, que estarán listos a fines de 1925, y electrificados un año después; además, en 1927 se disponen habitaciones para estancia de alumnos becarios. No obstante todas estas reformas, durante el verano 1930, ante el hundimiento de la planta en los barracones, se ordena reconstruir, y a comienzos de 1935 se construye un estercolero, si bien a mitad de ese año el ingeniero Demetrio Delgado aconseja vender parte del MSI; entonces también tienen lugar las colonias escolares de vacaciones. Atendiendo al consejo del ingeniero, a principios de 1936 Pedregal informa de las gestiones entabladas con el director de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad sobre la venta de parte del MSI, así como de la suspensión de las obras en MSI, decidiendo aplicar la consignación a la Biblioteca Azcárate.

Las cinco escuelas, dotadas de amplios e higiénicos locales, de mueblaje y material de enseñanza adecuados y sustentadas con bienes propios, quiso el fundador unirlas “para que todas formaran una sola Fundación con el nombre de Sierra Pambley”, mediante Escritura de Ampliación otorgada en Madrid el 11-05-1907 ante el notario Luis Sagrera y Ciudad, constituyéndose en esta misma fecha el Patronato que había de regirla; que el Ministerio aprueba por RO de 15-12-1910, reconociendo la denominación y nuevas reglas estatutarias de la FSP.

2.

Los años duros y oscuros

Declarado el conflicto, se constituía la Comisión Directriz, una especie de pseudo-Patronato, cuyo presidente y secretario, del 11 al 16-09-1936, acompañan a Pedregal por las casas y Escuelas de la Fundación. Así, el 11 hacen inventario en la casona, el 12 lo dedican a la casa y Escuela de Villablino, el 13 visitan Hospital de Órbigo, Villameca el día 14, el 15 la Escuela y talleres de León, trasladándose finalmente el día 16 a Morerueta, para formalizar la entrega dos días después, el 18, a las 12 de la mañana, en la casa-matriz de la Fundación. Comparecen, dice el acta, Pedregal, “como Presidente extinto de aquella”, y el dicho Patronato, para proceder “a la entrega de todos los bienes pertenecientes a la Fundación [...] Y hallándose conformes todos los presentes, se da por efectuada la entrega al nuevo Patronato”.

llegítimo, reconocido por sendas OOMM de 12-01 y 5-11-1938 del reciente Ministerio de Educación Nacional, mediante las cuales la Fundación fue declarada ilegal, allanados sus locales e incautados sus bienes.

Es más, aprovechando las circunstancias políticas del momento, en 1949 incluso se fuerza la venta de 133.7 has. en el Monte de San Isidro, compradas por la Diputación a razón de 1.30 ptas./m², esto es, 1.7 millones. Por otro lado, obviando el indebido uso y ciertas turbias actuaciones en algunas escuelas, la Biblioteca Azcárate, tras ser sometida a depuración, es encargada más tarde al reverendo Antonio González de Lama, quien la mantiene como un refugio de la intelectualidad y contra la intolerancia dentro del oscuro panorama de posguerra y dictadura, hasta su muerte, en 1969, cuando se cierra.

3.

Revitalización patrimonial

Finiquitado el oscuro periodo franquista, Natalia Bartolomé López recibe el encargo de Justino de Azcárate de conformar Patronato (10-09-1977), dirigiendo escrito al MEC el 24 de noviembre solicitando su reconocimiento y la restitución de la Fundación, gestión que es aceptada por OM de 9-08-1978 resolviendo devolver la FSP a sus genuinos herederos, si bien la entrega no se hace hasta el 11 de enero de 1979 (Núñez, 1979). El Patronato, reconocida su legalidad y recuperados sus incautados bienes, la inscribe en el Registro de Fundaciones el 7-02-1980 y cinco días después se reúne en León para redactar y aprobar nuevos Estatutos.

Más adelante, por su compromiso, tal vez deba destacar el reencuentro convocado para el 27 de mayo en Villablino (Abajo, 1984), donde fue cuajando una idea que fructificó en la constitución de la Asociación de Antiguos Alumnos de los Colegios de la Fundación “Sierra Pambley”. Su primer empeño es celebrar el centenario, propuesta que comunica al Patronato, quien la conoce en la Junta del 18-12-1985. En el sentir de la Asociación, los patronos leoneses la arrinconaron; nada fue comentado en la Junta del 28-06-1986, donde se adoptaron varios acuerdos, entre ellos uno alusivo a los actos que pensaban celebrar –monolito en el Corral de la Media Legua y libro conmemorativo–, cuyo contenido trasladó el gerente a la Asociación el 7-07, reiterándole en noviembre los proyectos patronales de la conmemoración: la restauración de la fuente, la publicación de un breviario, el monolito, un posible museo, la edición de una Historia de la Fundación...

Posteriormente, la escritura fundacional fue modificada por otras entre las que está la otorgada en León el 22-04-1995, a los efectos de adaptación de sus estatutos a la ley 30/1994, de 24 de noviembre, y, después, la del 18-11-2005 para adaptarlos a la legislación vigente. Actualmente está inscrita en registro de Fundaciones culturales y docentes de la JCL con el número 3-LE.

Entre las múltiples actuaciones que la FSP ha previsto, de las que dan buena cuenta sus memorias anuales (FSP, 2007-2012), algunas ya tratadas con motivo de las jornadas “Pensar y sentir la escuela” (Celada, 2012), hemos preferido señalar las destinadas a preservar su patrimonio inmobiliario con objeto de mantener viva su actividad educativa y oferta cultural.

3.1. León

Para insuflar nueva vida, la EIO alberga el centro de educación de adultos (Aller, 1981). Sobre el patrimonio, en febrero comienzan las obras para convertir parte de los antiguos talleres en espacios de aulas y exposiciones, apareciendo vestigios romanos, que han permitido recuperar y conservar importantes restos. No obstante, con la reforma de viejos talleres se anuncian clases de carpintería, cubiertas metálicas, fontanería y joyería (Anuncio, 2003). Al margen de que en sus dependencias se presentase la Asociación para la Defensa del Patrimonio de la Ciudad de León Decumano (21-06-07), la FSP ha venido realizando obras de renovación de las cubiertas en los edificios, que presentaban abundantes goteras; también se ha colocado una línea de vida en las cumbreras para facilitar labores de conservación y mantenimiento.

En cuanto a la Biblioteca, abierta desde 1981, como antes y también ahora se ha convertido en una permanente referencia cultural para la ciudad. Del 19 al 21-12-1986 acoge las Jornadas conmemorativas del centenario de la FSP (DL, 1986). Sin embargo, hay que dejar constancia de su cierre temporal con ocasión de la extinción del incendio sufrido en 2002, dañando varios volúmenes de gran importancia al filtrarse el agua (PI, 2002). Además, para la conservación y preservación del patrimonio bibliográfico, el 11-10-2007 se firma un convenio con el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. De este modo se universaliza [<http://bibliotecavirtualsierrapambley.org>] y enlaza con otras bibliotecas [<http://www.bibliotecaspublicas.es/azcarateleon/index.jsp>] hasta el punto de ser casi centenaria (Fanjul, 2011).

Por lo que respecta al Archivo, al principio los encargados de la biblioteca se ocupaban también de las tareas archivísticas, procurando atender al mismo tiempo las demandas de investigadores y curiosos. Entre ellos, citamos a Jesús Paniagua Pérez, verdadero organizador del caos primitivo, y a M^a del Carmen Tejero. El tratamiento archivístico se reinicia en 2002, con Emilia Lareo Sola, luego Javier González Cachafeiro. En 2007 inaugura instalaciones, con un depósito independiente y sala de consulta dotada con seis puestos con conexión para portátil [<http://sierrapambley.org/archivo/index.html>], y de atención a usuarios [<http://sierrapambley.org/archivo/doc-savo/folletoafsp.pdf>], desde el 26-06-08, con nuevas instalaciones. Hasta 2010 se llevan inventariados más de 3500 expedientes, y ese año se reciben dos donaciones de material escolar proveniente de Tábara y de Órbigo. En junio se firma con la ULE el Convenio de Prácticas en Empresas, dentro del Programa de Colaboración Educativa, cuyos beneficiarios son los alumnos de Biblioteconomía y Documentación.

También recibe ese año dos subvenciones (Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas), correspondientes a la mejora de las instalaciones y el equipamiento de sus archivos, y a desarrollo de proyectos archivísticos, con las que se comenzó la tercera fase de digitalización. Por lo que respecta a las actividades emanadas de su pálido, es obligado referir las Jornadas Archivando, ejemplo donde los haya de cómo acometer un proyecto archivístico con pocos recursos (Fanjul, 2010).

Acerca del Museo, aquella romántica idea de Museo en la casona se vio trastocada por una Escuela-Taller de Cocina (Oria, 1993), pero solo momentáneamente, porque con el ocaso milenar parece decrecer el interés culinario reforzándose el de espacio museístico y filantrópico con vistas a la catedral (Pueyo, 2000). Así se acomete el proyecto arquitectónico de restauración del edificio y el de su musealización (Patrimonio 2001), sin descartar aún la futurible escuela de hostelería (Rodríguez, 2001; Gaitero, 2001; Gancedo, 2001; Fernández, 2001), abandonada definitivamente cuando se produce el incendio de julio (Bajo, 2002; DL, 2002; PI, 2002; Roche, 2002). Después de años de espera, a primeros de 2006 se presenta a los medios el Museo Sierra Pambley (Fanjul, 2006), pero su apertura se anuncia para mayo (Rubio, 2006). El MSP alberga una extensa y diversa riqueza patrimonial, cuya organización responde a tres ámbitos claramente diferenciados –familia, vivienda y sala Cossío–, como recoge su cuidado catálogo (FSP, 2006). Inaugurado en julio, es atendido desde sus inicios por Yolanda, luego Patricia Centeno del Canto, y en 2007 celebra el aniversario (DL, 2007), es homologado, con reconocimiento de la Junta, e integrado en la red de Museos de Castilla y León [<http://museosierrapambley.blogspot.com/>]. Pero su vitalidad se hace visible también por otra larga serie de actividades: cursos, jornadas, congresos, etc. (Patrimonio, 2008).

Sobre el Monte de San Isidro, efectivamente en noviembre se inaugura el monolito (DL, 1986), pero una década más tarde la FSP negocia su futuro urbanístico cediendo 400 hectáreas de suelo al Ayuntamiento para pisos (Diego, 1997). Sin embargo, en 2001 se demanda a la Diputación provincial el resarcimiento económico por el uso inadecuado de los terrenos del MSI, en tanto que el PSOE reclama que sea zona de esparcimiento (DL, 2003). Además, la FSP revisa si la operación urbanística del MSI es legal (Romero, 2004); en este sentido, se oyen voces críticas (Crémer, 2005), se constituye una plataforma para frenar la urbanización (Urdiales, 2005), y se pide que sea zona de ocio de calidad para León (Caballero, 2007). Actualmente, se insiste en el resarcimiento económico; si finalmente logra la indemnización, la Fundación ha determinado dedicar el dinero a la creación en Órbigo de un centro de referencia en formación para el desarrollo rural del noroeste (Puente, 2016).

3.2. Villablino

Comienza la nueva etapa con la puesta en marcha del centro de educación de adultos (Aller, 1981), y en 1983 acoge la primera Colonia Escolar de Vacaciones de la ILE (López-Contreras González, 2004, 139-142); igualmente, la popular Casa de los Maestros, que desde 1989 alberga una Guardería municipal, en julio-agosto

recibe una nueva Colonia. Por lo demás, el Consistorio lacianiego reedificó la fuente –en otro lugar y sin someterse al original–, lo que constituyó uno de los actos conmemorativos del centenario de aquella Escuela (Díez, 1986; Díez González, 1986; JMC, 1986).

Existen precedentes para reconvertir la escuela en residencia de estudiantes y aulario para la UNED (Álvarez, 1998; Vega, 2000, 2001), así como para cursos de verano de la Universidad Carlos III (Álvarez y Barrio, 1998; Vega, 1998, 2000, 2004; Barrio, 2001). Al respecto, cabe destacar el Programa de Verano a tres bandas – Ayto., UCIII y ULE-, a desarrollar desde julio de 2007 en el rehabilitado edificio de la escuela, reconvertido en Aulario. También Aula UNED, inaugurada el 23-11-2007 con cursos de extensión cultural, potenciada con el acuerdo Ayuntamiento-UNED para impartir enseñanzas regladas desde el curso 2009-10), y está previsto que la UNEXP –ULE y JCL- inicie su andadura. Todo ello son pequeños pasos hacia la consolidación del Campus Sierra-Pambley, “un auténtico logro para las comarcas leonesas de Laciana, Alto Sil, Babia, Omaña y Luna e incluso para las colindantes asturianas” (López-Contreras, 2008). En marcha está, igualmente, desde la primavera de 2012, el Centro de Actividades Culturales y Turísticas.

La casona fue calificada como edificio a conservar según la Revisión del Plan general de Ordenación Urbana de Villablino, aprobado en 1986, seguramente conociendo el deseo del Patronato. En 1995 la plataforma de ciudadanos Amigos de Sierra Pambley promueve la idea del Museo etnográfico (Álvarez, 1995) y Centro de interpretación de la naturaleza, convenciendo de la viabilidad del proyecto a responsables municipales y fundacionales; el 26 de octubre, el Ayuntamiento le concede la responsabilidad del proyecto y en 1996 la Fundación hace una primera cesión del edificio al Ayuntamiento –utilizándola como Escuela-Taller de Laciana (Vega, 1997), para cuya restauración el Instituto Leonés de Cultura había acordado conceder 900.000 ptas. (Casado, 1997)–, firmando convenio en 1998 (Vega, 1998), elaborándose un proyecto de rehabilitación presupuestado en 150 millones de ptas. (Martín, 1998), que se adjudica a la empresa Boccsa (Vega, 1998); obras que se inician con el verano, bajo la dirección de Jesús Fernández, quien reconoce que el inmueble “está muy destrozado” (Vega, 1998). El Consorcio visita las obras de lo que será el futuro museo etnográfico (Barrio, 2000; Vega 2000) y en la reunión de mayo de 2001 acuerdan que se abra a primeros de julio (JAO/JLV, 2001); Ayuntamiento y Fundación desbloquean el proyecto del museo (Vega, 2001), pidiendo claridad y su instalación se inicia con el montaje de la capilla por la Escuela-Taller (Vega, 2002). La asociación de Amigos de Sierra Pambley se queja de la paralización del proyecto (Vega 2003). La primera exposición, en julio de 2011, tiene como protagonista a Francisco Giner de los Ríos.

3.3. Hospital de Órbigo

Desde su reanudación, acoge en sus instalaciones y tiene cedido el uso de la escuela y la Granja-Escuela de La Campaza a la Cooperativa “Helios 82” SCL y al

Colegio Familiar Rural –luego llamado Centro de Desarrollo Rural– “El Villar”, que vienen realizando diversas actividades formativas, e impartiendo cursos del Plan FIP con el centro colaborador de la JCL (E.A.P, 2004). En 2006 se inicia ampliación, consistente en la reforma de la antigua casa de la maestra, para adecuarla con destino a enseñanza infantil, y mejora de instalaciones, renovando carpintería, calefacción, pintura, etc. Como sus hermanas, también la Escuela de Órbigo se hacía centenaria (Tarrastras, 1990), cuyos actos tuvieron lugar el fin de semana del 27 y 28 de mayo (Bajo, 1990; Casares, 1990).

Por último, la casa solariega viene siendo motivo de preocupación, debido al deterioro producido por los muchos años que lleva en desuso, y su restauración está en la agenda de la nueva era de la Fundación, puesto que podría convertirse en centro de español para extranjeros del Instituto Cervantes (Gaitero, 2007), uno de los proyectos más ambiciosos de cara al inmediato futuro; propuesta que se abandona (EG, 2009) al decidir reorientar su ambicioso proyecto para afianzar la actividad de la escuela agrícola. De modo que impulsa la creación de un Centro de Estudios Agrícolas, apostando por actuaciones que fomenten el empleo en zonas rurales (Carnero, 2009), esto es, para un uso acorde con los fines fundacionales. En consecuencia, se ha procedido a la renovación de la cubierta durante el último trimestre de 2010 hasta mediados de 2011, en virtud del nuevo convenio firmado el 2-06-2011 con la Dirección General de Desarrollo Sostenible del Medio Rural para convertir la casa en Centro de Referencia para el Desarrollo Rural en el Noroeste de España. Si la justicia resuelve positivamente la indemnización, este proyecto contará con una importante inyección económica (Puente, 2016).

Conclusiones

Cualquier acercamiento a la geografía escolar y, particularmente, el conocimiento de la infraestructura de locales revela un paisaje importante para documentar el patrimonio histórico educativo del que dispone cada provincia. Tal análisis se hace más concreto si se focaliza en una institución educativa leonesa señera, como es la Fundación Sierra-Pambley y su red de establecimientos docentes. Conviene, por tanto, y esa ha sido nuestra intención con la presente aportación, examinar no sólo el local-escuela (edificio) y sus elementos arquitectónicos y materiales, sino también la distribución del espacio interior e incluso, dentro de éste, el mobiliario, del que hemos tenido que olvidarnos por falta de espacio. Además, hemos tenido en cuenta otros tipos de espacio, como los lugares de esparcimiento y ocio, patios de juego y recreo o los campos de experiencias, ya sean tierras de labor, huertas o simplemente jardines. Unos y otros, como espacios puramente docentes, fueron/son determinantes para la marcha de la actividad escolar. En suma, sin desconocer, respetando y valorando su conformación con lo de ayer, hoy podemos observar, con mirada reposada y escrutadora, edificios escolares singulares que invitan a prospectar y vislumbrar algunas posibles propuestas con el deseo de seducir mañana.

Referencias bibliográficas

- ABAJO, A., "Reencuentro Sierra-Pambley: 27 de mayo de 1984", *El Calecho*, 5, verano 1984, pp. 37 y 39.
- ALLER, F., "Por un convenio de colaboración entre la Fundación Sierra Pambley y el Ministerio de Educación y Ciencia, se crearán centros de educación para adultos en León y Villablino", *Diario de León*, 36781, 21-06-1981, p. 3.
- ALVARADO Y ALBO, J., *Las Bodas de Plata de la Escuela Sierra Pambley Mercantil Agrícola de Villablino* (León), Madrid, Imprenta de los Hijos de M.G. Hernández, 1912.
- ÁLVAREZ, L., "Laciana: Promover a Sierra Pambley. El borrador de estatutos de la sociedad promotora del museo ya está listo para su aprobación antes de finalizar el año", *La Crónica* 16 de León, 3544, 16-12-1995, p. 18.
- ÁLVAREZ, S., "El convenio académico aumentará las actividades culturales lacianiegas", *Diario de León* 42935, 16-09-1998, p. 29.
- ÁLVAREZ, L. y BARRIO, F., "Villablino se convierte en el campus de verano de la Universidad Carlos III", *La Crónica de León*, 4621, 6-12-1998, p. 21.
- ANUNCIO, "Cursos de oficios tradicionales", *Diario de León*, 44755, 6-09-2003, p. 9.
- AZCÁRATE, P. de, Gumersindo de Azcárate. *Estudio biográfico documental*, Madrid, Tecnos, 1969.
- BAJO, I., "Fundación Sierra-Pambley", "100 años de enseñanza en Hospital de Órbigo", "Celebración", "No sólo recuerdos. Nacer en Sierra, un estilo de vida", *La Crónica* 16 de León, 1534, 23-05-1990, pp. 17-18; "Un incendio destruye la segunda planta del Museo Romántico de Sierra Pambley. Retraso de las obras. El proyecto de musealización de la casa se había ejecutado en sus dos terceras partes, el incendio retrasará el museo. Se registraron daños en las vigas, el estucado, los papeles pintados y las telas", *El Mundo/La Crónica de León*, 4616, 245-07-2002, pp. 1 y 7.
- BARRIO, F., "Villablino: El Consorcio Libre de Enseñanza solicita la implicación de la Junta en sus proyectos", *El Mundo/La Crónica de León*, 16-04-2000, p. 22; "Villablino. Peces-Barba: 'Laciana será el centro de referencia de las universidades de verano'", *Ibíd.*, 5-05-2001, p. 20.
- CABALLERO, A., "Entrevista: Humildad Rodríguez Otero, concejala de Medio Ambiente. El Monte San Isidro tiene que ser la zona de ocio de calidad de León", *Diario de León*, 46141, 1-07-2007, p. 10.
- CARNERO, M., "Hospital de Órbigo: El director general de Medio Rural, Jesús Casas, visitó las instalaciones de la Fundación. Sierra Pambley impulsa la creación de un Centro de Estudios Agrícolas", *Diario de León*, 46813, 8-05-2009, p. 30.
- CASADO, P., "El Instituto Leonés de Cultura subvenciona obras en iglesias de 59 pueblos y en fuentes o casas de otros 56. 50 millones para restaurar edificios religiosos y 25 para patrimonio civil", y "56 localidades recuperarán parte de su patrimonio civil", *Diario de León*, 42511 (28-06-1997), p. 18.

- CASARES, R. G., "100 años enseñando en libertad" y "El Villar' celebra su aniversario", *La Crónica* 16 de León, 1534, 23-05-1990, pp. 17 y 18.
- CELADA, P., "Tres calas en una institución complementaria de la escuela: las Colonias Escolares Leonesas (1895, 1896 y 1936)", *Tierras de León*, 114, enero-junio 2002, pp. 105-141; "Manuel de Cárdenas, profesor de Dibujo y Mecánica en la Escuela Industrial de Obreros (1903-1920)", en ROMÁN FERNÁNDEZ, A. y ALONSO GONZÁLEZ, J. M. (coord.), *Los comienzos de una urbe emergente. Manuel de Cárdenas, Arquitecto. León en los albores del siglo XX*, León, Gráficas Celarayn S.A., 2003, pp. 68-88; "La aportación al patrimonio histórico-educativo de las fundaciones benéfico-docentes: el caso de la Fundación Sierra-Pambley de León", *Revista de Ciencias de la Educación*, 231-232, julio-diciembre 2012, pp. 303-324.
- COSSÍO, M. B., *Palabras de Don Manuel B. Cossío a los pueblos del valle de Lacedana (sic) y las Babias (sic), con motivo de inaugurarse una fuente pública, erigida en homenaje a Sierra Pambley*, Madrid, Imprenta de J. Cosano, 1935, 1 h.; reproducido en *BILE*, 905, 30-09-1935, pp. 196-198.
- CRÉMER, V., "Salvemos el Monte San Isidro", *Diario de León*, 45253, 19-01-2005, p. 23.
- DIEGO, E., "Sierra-Pambley negocia el uso de sus terrenos en Carbajal" y "Sierra-Pambley cederá 400 hectáreas de suelo al Ayuntamiento para pisos", *Diario de León*, 42502, 19-06-1997, pp. 1 y 12; "La oposición apoya recalificar el suelo de Carbajal si es para viviendas sociales", *Ibíd.*, 42503, 20-06-1997, p. 5; "Amilibia baraja un gran complejo deportivo en el suelo de Carbajal", *Ibíd.*, 42504, 21-06-1997, p. 9; "Unanimidad para recalificar los terrenos de Sierra-Pambley" y "El suelo cedido por Sierra-Pambley al Ayuntamiento acogerá 1.700 pisos", *Ibíd.*, 42507, 24-06-1997, pp. 11.
- DÍEZ, L. M., "La fuente de don Paco", *La Crónica de León*, 295 (21-12-1986), p. XIV.
- DÍEZ GONZÁLEZ, F. A., "Aquellas escuelas...", *La Crónica de León*, 295 (21-12-1986), p. XV.
- DL, "Los leoneses cuentan ya con un nuevo lugar de recreo. La Diputación inauguró ayer el parque natural del Monte de San Isidro" y "El presidente de la Diputación inauguró ayer el Monte de San Isidro. Diez hectáreas pues de parque para León", *Diario de León*, 38678 (24-11-1986), pp. 1 y 5; "Ayer comenzaron las I Jornadas sobre la Institución Libre de Enseñanza. Juan Uña: 'Las Escuelas Sierra-Pambley impartieron una enseñanza progresista'", *Ibíd.*, 38709 (20-12-1986), p. 8; "La casona de Sierra Pambley sufre un incendio mientras es reparada. El director de la fundación teme que los daños aumenten el coste de la obra y retrasen el Museo Romántico", *Ibíd.*, 44348, 24-07-2002, p. 7; "El PSOE reclama que el Monte San Isidro sea zona de esparcimiento", *Ibíd.*, 44793, 11-10-2003, p. 10; "El Museo Sierra Pambley celebra su primer año con una jornada de puertas abiertas hoy y mañana", *Ibíd.*, 46143, 3-07-2007, p. 60.
- E.A.P., "Hospital de Órbigo: El colegio Sierra Pambley imparte un curso de auxiliar de florista", *Diario de León*, 44949, 19-03-2004, p. 14.
- E.G., "Sierra-Pambley abandona su proyecto de enseñanza de español en la localidad", *Diario de León* 46904, 7-08-2009, p. 63.
- FANJUL, C., *Más que romántico... El espíritu de la Institución regresa a Sierra Pambley. La Fundación creada por Francisco Sierra-Pambley inaugura próximamente un museo que mostrará no sólo la vivienda burguesa del siglo XIX sino el alma liberal con la que el filántropo leonés 'iluminó' a toda la provincia*, *Diario de León*, 45612, 15-01-2006, *Revista*, pp. 1-6; "Los pliegos de la filantropía leonesa. Cuatrocientas cajas preservan las hazañas de la familia Sierra Pambley", *Ibíd.*, 47281,

-
- 22-08-2010, pp. 48-49; "El registro de la ilustración leonesa. La Biblioteca Azcárate, uno de los protagonistas principales de la provincia, cumple noventa años", *Ibíd.*, 47485, 16-03-2011, pp. 56-57.
- FERNÁNDEZ, F.: *Una exposición en Gaudí y el proyecto de un Museo Romántico en la sede de la Fundación vuelven a actualizar la ILE. Aquellas gentes ilustradas y sus libres escuelas*, *El Mundo/La Crónica de León*, 4211, 11-06-2001, 52-53.
- FSP, Museo Sierra-Pambley, León, Gráficas Celarayn S.A., 2006, 189 p., ils.; *Memoria 06*, 07, 09, 2010 y 2011, Celarayn S.A., León, 2007, 2008, 2010, 2011 y 2012, 63, 55, 67, 73 y 64 p., ils.
- GAITERO, A., "Los frutos de Sierra Pambley. Filántropos del siglo XXI", *Diario de León*, 43949, 17-06-2001, *Revista*, pp. 1-4; "La herencia del Órbigo", *Ibíd.*, 46134, 24-06-2007, *Revista*, pp. 1-7.
- GANCEDO, E., "Un museo en la casa de Don Paco. La Fundación Sierra Pambley y Patrimonio firman ayer un convenio para convertir la casa del filántropo en el Museo Romántico de León", *Diario de León*, 43940, 8-06-2001, p. 89.
- J.M.C.: "La Fundación en Villablino. La enseñanza era gratuita y no existían libros de texto", *La Crónica de León*, 295, 21-12-1986, pp. XVI.
- J.A.O./J.L.V., "El museo de Sierra Pambley se abrirá al público en julio, coincidiendo con los cursos de verano", *Diario de León*, 43906, 5-05-2001, p. 19.
- LÓPEZ CONTRERAS, J., "Las Colonias y la Fundación Sierra Pambley", *BILE*, 55, octubre 2004, pp. 135-137; "Presentación", en *FSP: Memoria 07*, León, Celarayn S.A., 2008, p. 9, ils.
- LÓPEZ-CONTRERAS GONZÁLEZ, C., "Recuerdos de una alumna de las colonias", *BILE*, 55, octubre 2004, pp. 139-142.
- MARTÍN, A., "Un espacio para el Pasado y la Naturaleza. La casona de Sierra-Pambley de Villablino será convertida en un Ecomuseo que podría ser un excelente recurso cultural, didáctico y turístico", *Diario de León*, 42751, 25-02-1998, p. 37.
- NÚÑEZ, A., "Fundación Sierra-Pambley. Después de 41 años vuelve a los herederos y fundadores", *Ceranda*, 1, 19/26-01-1979, p. 14.
- ORIA, V. R.: "'Sierra Pambley' cederá la casa de su Fundador para la instalación de la Escuela-Taller de Cocina. El Ayuntamiento y la Fundación firmarán un convenio para materializar el acuerdo", *La Crónica 16 de León*, 2828, 22-12-1993, p. 8.
- PATRIMONIO, "Reportaje. Intervenciones año 2000-2001. Bienes inmuebles", *Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León*, 4, enero-marzo 2001, pp. 18-19; "Museo Sierra-Pambley. Claroscuros de papel. Frente a la catedral de León, la Fundación Sierra-Pambley muestra la vivienda familiar de esta saga leonesa", *Ibíd.*, 34, julio-septiembre 2008, pp. 12-18.
- P.I., "El incendio en Sierra Pambley causó daños superiores a los 30.000 euros. El agua afectó a cien libros, el servicio de biblioteca se ha cerrado y las obras del museo se retrasarán tres meses", *Diario de León*, 44349, 25-07-2002, p. 7.
- PUENTE, A. G., "El juez investiga si la Diputación debe resarcir a Sierra Pambley por San Isidro. La Fundación demandó a la institución por incumplir los planes benéficos en el Monte", *Diario de León*, 49234, 13-01-2016, p. 10.
- PUEYO, V.: "El proyecto supone una inversión de 109 millones. La antigua casa de Sierra Pambley se convertirá en un 'Museo Romántico'", *Diario de León*, 12-04-2000, 75; "Filantropía con vistas a la catedral", *Ibíd.*, 19-11-2000, *Revista*, pp. 14-15.

- ROCHE, F., "El incendio de Sierra Pambley no deja grandes daños pero incrementará el coste de la reforma", *El Mundo/La Crónica de León*, 4617, 25-07-2002, p. 10.
- RODRÍGUEZ, J. M., "La casa de Sierra Pambley se convertirá en museo romántico. El proyecto de musealización supera los 100 millones y se acometerá este año. Habitaciones de lujo y escuela de hostelería", *El Mundo/La Crónica de León*, 4099, 18-02-2001, pp. 16-17.
- ROMERO, M., "La operación urbanística del Ayuntamiento y la Diputación proyecta un sector de 700 viviendas, la cuarta parte para alquiler. Una ciudad jardín incorporará el monte San Isidro al tejido urbano de la capital. Nace una plataforma para frenar la 'invasión' en el pulmón de León", *Diario de León*, 45160, 17-10-2004, pp. 2-3; "La fundación estudia si tiene algún derecho sobre el suelo que vendió a la Diputación hace 55 años. Sierra Pambley revisa si la operación urbanística del monte San Isidro es legal", *Ibíd.*, 45164, 21-10-2004, 11.
- RUBIO, D., "La Casa-museo Sierra-Pambley abrirá sus puertas definitivamente a finales de mayo", *El Mundo/La Crónica de León*, 3955, 4-04-2006, p. 62.
- TARRASTRAS [pseud. de Balbino Fernández Martínez]: "Villablino-Hospital de Órbigo", *El Calecho*, 17 (otoño-invierno, 1990), pp. 35-36.
- URDIALES, L., "La plataforma cívica contraria al proyecto logra que se revoque el acuerdo de edificación de viviendas. Ayuntamiento y Diputación frenan la urbanización del Monte San isidro. El convenio preveía la construcción de más de 500 edificios en 22 hectáreas de la zona del parque", *Diario de León*, 45255, 21-01-2005, p. 7.
- VEGA, J. L., "El Ayuntamiento confía en la concesión de una nueva Escuela-Taller en Junio. El curso se aprovechará para continuar la rehabilitación del edificio de Sierra Pambley", *Diario de León*, 42410, 18-03-1997, p. 20; "El INEM garantiza los 170 millones para la Escuela-Taller en quince días. El nuevo centro funcionará con 60 alumnos, a partir del quince de Julio, en el edificio de Sierra Pambley", *Ibíd.*, 42508, 25-06-1997, p. 19; "Adjudicadas las obras para el Museo etnográfico en la casa Sierra Pambley", *Ibíd.*, 42848, 3-06-1998, p. 31; "Inician la reforma de 'Sierra Pambley' cuando la casa estaba casi derrumbada", *Ibíd.*, 42890, 15-07-1998, p. 29; "El Ayuntamiento pide ayudas para dos proyectos al pacto por el empleo", *Ibíd.*, 43024, 26-11-1998, p. 25; "Peces Barba firma mañana el convenio de los cursos de verano de la Carlos III", *Ibíd.*, 43032, 4-12-1998, p. 25; "El rector de la Universidad madrileña espera que sirva de revulsivo para el desarrollo de la comarca", *Ibíd.*, 43034, 6-12-1998, p. 18; "La UNED de Ponferrada ofrece vídeo conferencias para seguir sus clases. Uno de los centros receptores sería Villablino, según informó ayer el director de la Universidad al alcalde", *Ibíd.*, 43454, 4-02-2000, p. 20; "Peces-Barba visita el edificio donde se instalará el museo etnográfico. El museógrafo Enrique Tessier recomienda que se defina el uso del museo 'Sierra Pambley'", *Ibíd.*, 43493, 15-03-2000, p. 24; "Peces-Barba pide una residencia de estudiantes para los cursos de verano", *Ibíd.*, 43973, 11-07-2001, 33; "El Ayuntamiento y Sierra Pambley desbloqueen el proyecto del museo", *Ibíd.*, 44137, 22-12-2001, p. 26; "Amigos de Sierra Pambley pide más claridad en la cesión de su casa", *Ibíd.*, 44320, 26-06-2002, p. 32; "Sierra Pambley inicia la instalación del museo con el montaje de la capilla", *Ibíd.*, 44446, 30-10-2002, p. 28; "Sin perspectivas. EL museo sigue paralizado", *Ibíd.*, 44870, 30-12-2003, p. C11; "La emblemática escuela de Sierra Pambley se reconvierte en aula", *Ibíd.*, 45128, 15-09-2004, p. 10.

EDUCAÇÃO E CIDADE NA FORMAÇÃO DA ARQUITETURA MODERNA BRASILEIRA: INTERSECÇÕES ENTRE OS DISCURSOS DE ANÍSIO TEIXEIRA E LUCIO COSTA PARA BRASÍLIA

Samira BUENO CHAHIN

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo
Brasil¹

Introdução

Esta comunicação aborda a dimensão educativa presente na concepção das *unidades de vizinhança* configuradas pelo desenho das *superquadras* em Brasília, atual capital brasileira, reconhecida pela UNESCO como patrimônio mundial da humanidade.

O debate proposto está fundamentado na interlocução entre o Plano Piloto, projetado pelo arquiteto Lucio Costa (1902-1998), e o Plano Educacional, proposto pelo educador Anísio Teixeira (1900-1971), em razão das demandas impostas pela transferência da capital do Rio de Janeiro para o centro geográfico do país. Seus projetos estiveram integralmente vinculados aos discursos da modernidade, tomados como base para o projeto político desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). A construção de Brasília foi iniciada em 1957, sendo inaugurada em 21 de abril de 1960, ainda parcialmente construída. A partir de 1964, o desenvolvimento da cidade passou às mãos do governo militar o que ocasionou a distorção, e até mesmo abandono, de alguns de seus paradigmas iniciais. Dessa maneira, o debate aqui proposto está restrito às ideias que permearam a elaboração de seus projetos e não se referem exatamente à realidade atual da cidade.

A partir da leitura de textos sobre a cidade moderna, a educação e o espaço escolar, produzidos respectivamente por Lucio Costa e Anísio Teixeira, bem como por uma observação da arquitetura escolar construída entre 1958 e 1962 em Brasília, pretendo organizar um panorama crítico sobre este objeto de estudo, apontando para os discursos produzidos pela história da arquitetura e da educação no Brasil que usualmente enfatizam a importância concedida por Anísio Teixeira ao edifício escolar.

1 Esse trabalho é resultado parcial de minha pesquisa de doutorado, realizada na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, com apoio da FAPESP

Sobre esse arcabouço teórico se sobrepõe a reflexão sobre a dimensão urbana contida no projeto educativo de modernidade inscrito na idealização de Brasília, visto que uma observação atenta dos possíveis e simples percursos entre *casa*, *escola-classe* e *escola-parque*, bem como das relações de sociabilidade inerentes ao desejo de cotidiano infantil impresso outrora nesse projeto de cidade, apontam para uma complexidade pouco considerada pelos estudos sobre o espaço escolar, produzidos no âmbito das políticas públicas brasileiras.

O objeto dessa leitura é o espaço educativo projetado pelo ideal de modernidade impresso sobre os planos de Brasília, no entanto, antes de apresentá-los cabe contextualizar ambos os discursos profissionais desde os quais os lugares de educação desta cidade estão sendo lidos. Anísio e Lucio não foram personagens do cotidiano da construção dessa cidade, tão pouco ocuparam posições centrais na gestão de sua implantação. Foram antes de tudo intelectuais, pertencentes às redes de sociabilidade carioca de meados do século XX e responsáveis pelas formulações teóricas dos planos de urbanismo e educação aplicados para a nova capital.

Lucio Costa fez parte do grupo de intelectuais da modernidade brasileira e sua “influência sobre o desenvolvimento da arquitetura brasileira foi sabidamente mais teórica que projetual”. Sua atuação no Rio de Janeiro foi marcada pelo projeto do edifício do Ministério de Educação e Saúde que, em 1937, contando com a colaboração inicial do arquiteto francês Le Corbusier, calçou o ideário da modernidade arquitetônica brasileira. A partir da tentativa de diálogo entre tradição e modernidade, atuou na dicotomia entre o respeito pela arquitetura vernácula e o entusiasmo pelo legítimo propósito de explorar as possibilidades da nova técnica, o concreto armado. O projeto apresentado em ocasião do concurso de ideias para a construção de Brasília pode ser considerado o ápice de sua trajetória profissional, marcada por profícua atuação projetual e intelectual no entendimento da produção da arquitetura como artefato cultural.

No Plano Piloto de Brasília, Lucio Costa deu vazão ao ambiente habitacional imerso em áreas verdes anteriormente pensado para a implantação do conjunto habitacional Parque Guinle (1948-1952), no Rio de Janeiro, e lançou-se à aventura urbanística moderna, evocando os ideais de cidade pontuados anteriormente pela Carta de Atenas, 1933, redigida pelo mesmo Le Corbusier colaborador de outrora como consequência do II CIAM. Mas também evocou as discussões pautadas pela Garden City Associations em torno do conceito de *cidade jardim* lançado a luz dos debates urbanos por Ebenezer Howard. Momento em que a filiação de Lucio Costa ao movimento moderno de arquitetura já estava posta como fato sedimentado e fortificado em sua atuação profissional desde finais da década de 1930.

A despreocupação pelos tabus e a indiferença em relação aos “modismos” em voga, permitiram integrar – graças à disposição verde das quadras e em virtude de se tratar de uma capital –, os velhos princípios do CIAM e a grata recordação das bonitas perspectivas de Paris, sabiamente entrecruzadas, num todo articulado organicamente. Normalmente, urbanizar é criar condições para que a cidade venha a ser – nisso intervindo o tempo e o elemento

surpresa; enquanto em Brasília se tratava de tomar posse do local e de lhe impor – à maneira dos conquistadores ou de Luís XIV – uma estrutura urbana capaz de permitir, em prazo relativamente curto, a instalação de uma capital. (COSTA, 1970, p.8)

O projeto urbano de Lucio Costa para Brasília, dessa maneira, vinculou-se ao repertório de ideias e embates de seu tempo, em âmbitos nacional e internacional. O desenho da nova capital, dessa forma, não resultou de um surto de criatividade mas de uma complexa trama de referências e reflexões tecidas pelo arquiteto desde a década de 1930.

Do outro lado, o projeto político pedagógico de Anísio Teixeira pode ser apontado como uma das principais referências do campo da educação para a produção da arquitetura brasileira, uma vez que a organização do espaço escolar desempenhou papel de destaque nas diversas atuações em políticas públicas educacionais em que esteve envolvido (Nunes, 2001). O educador pontuou a arquitetura como um dos protagonistas de seu ideário desde sua passagem pela Diretoria da Instrução Pública do Rio de Janeiro, entre 1931 e 1935. Nesta cidade, os programas arquitetônicos da nova rede escolar “anisiana” já expressavam o sentido da renovação cultural desejada pelo ideal de educação traçado por Anísio que, também como um articulador da modernidade brasileira e dialogando com seus pares, percebeu na arquitetura um potencial transformador (Dorea, 2003). Vale ressaltar sua ponderação sobre a força da incipiente arquitetura moderna como motor para construção da nacionalidade brasileira, conforme explicitado em seu texto *Um presságio de progresso*, publicado em 1951, na quarta edição da revista *Habitat*.

Que caracteriza, porém, a arquitetura brasileira para que estejamos a fazer afirmação desse porte? Nada mais, e também nada menos, do que 1) uma singular libertação de velhas formas mentais; 2) uma corajosa adaptação das antigas e novas funções dos prédios aos recursos novos e novas técnicas da construção; 3) uma confiança lírica na capacidade do homem de resolver os seus problemas. Mas que outros característicos deviam marcar a ação do homem que, nestes meados tormentosos do século XX, se deparasse com um continente a conquistar e todo um país a construir? (Teixeira, 1951, p.3)

Anísio Teixeira compartilhou a mentalidade de seu tempo, endossando o papel disciplinador da escola sobre a cidade ao lidar com a heterogeneidade das classes sociais como um desafio a ser enfrentado pela modernidade. Desde então, ele vinha apontando para a necessidade de estruturação de outras condições sociais, defendendo a educação como instrumento de superação de uma carência que, segundo ele, não estava no indivíduo, mas na cultura escolar que lhe faltava. Enquanto dirigente de políticas públicas, defendia a missão civilizadora da escolarização como impulso na formação de uma nova cultura urbana, letrada, indispensável para conduzir

o Brasil à modernidade. Por esse caminho, ainda no antigo Distrito Federal, Anísio Teixeira empurrou a escola para fora de si mesma, ampliando sua área de influência na cidade e alinhavando conceitualmente o que chamaria de *educação progressiva* (Teixeira, 2007). Apesar do hiato provocado por seu afastamento das políticas educacionais com a instauração do Estado Novo, regime político do governo de Getúlio Vargas, entre 1935 e 1946, o educador assumiu o cargo de Secretário da Educação da Bahia em 1947 e, pouco tempo depois, em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi inaugurado em Salvador.

Do Convênio Escolar (1948-1954) aos recentes Centros Educacionais Unificados, CEU (2001-), em São Paulo, ou como paradigma da proposta do antropólogo Darcy Ribeiro para os Centros Integrados de Educação Pública, CIEPs (1983-1994), no Rio de Janeiro, o projeto político pedagógico de Anísio Teixeira, consolidado pelo programa de educação integral instalado em *escolas-classe* e *escola-parque* segue sendo uma das principais referências para a organização dos espaços escolares no Brasil. É no ciclo sucessivo de influências sobre o diálogo da arquitetura com a educação que reside a relevância do projeto pedagógico de Anísio Teixeira, lido neste trabalho por meio das lentes da modernidade que refletiram a construção de Brasília.

O foco está nos significados espaciais do plano de educação tal qual idealizado por Anísio Teixeira no Plano Educacional em diálogo direto com o Plano Piloto para o projeto urbano de Brasília, conforme disposto por Lucio Costa. O objetivo é observar o entrelaçamento entre o projeto de modernidade educacional e o da modernidade arquitetônica.

1.

Antecedente

Característico do ideário político da Primeira República, o contexto de entusiasmo pela educação deixou seus herdeiros para as décadas de 1920 e 1930. Entre eles, a figura de Anísio Teixeira destacou-se como herói da batalha nacional pela democratização da educação formal. Integrante de um grupo de especialistas que protagonizou a tecnicização do debate pela instrução pública no Brasil, o jovem educador enfatizou a importância da escolarização como elemento chave da civilidade republicana. Como pensadores da educação, o grupo de intelectuais ao seu redor lançou no início da década de 1930 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e inaugurou caminhos para a viabilização da proposta de educação integral, mais tarde formulada e concretizada por Anísio na construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, CECR, e sua paradigmática Escola-Parque, na cidade de Salvador. Com suas instalações incompletas e poucos anos de existência, esta instituição serviu como lastro teórico e prático para a formulação do Plano Educacional para Brasília.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi a menina dos olhos de Anísio. O educador baiano, com orgulho, referia-se a ele como o primeiro centro de demonstração do ensino primário no país (Teixeira, 1967, p.3). Após retornar de suas tarefas na UNESCO, em 1947, Anísio projetou seu sistema escolar de maneira bastante aproximada e alavancou seu funcionamento ao longo da década de 1950, quando diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, INEP. Amplamente conhecido por sua conformação em quatro *escolas-classe* e uma *escola-parque*, o CECR foi o primeiro de um conjunto de Centros de Educação Popular planejados para estruturar a rede de educação primária de Salvador.

A exemplo da organização escolar tipo *platoon* observada na Brady School, em Detroit, Anísio propôs a divisão do programa de ensino dos Centros de Educação Popular em dois grupos disciplinares, ministrados alternadamente entre manhã e tarde (Teixeira, 2006:181). Enquanto as *escolas-classe* conformavam o lugar do ensino das matérias fundamentais do curso elementar (leitura, escrita, ortografia, aritmética, estudos sociais, etc.), a *escola-parque* se ocupava das matérias especiais (arte, música, desenho, trabalhos manuais, etc.).

As *escolas-parque* de cada um desses Centros de Educação Popular seriam constituídas por um conjunto de edifícios que configurariam universidades infantis, situadas em cada um dos sub-centros urbanos da cidade conforme planejamento do Escritório de Plano de Urbanismo da Cidade de Salvador, EPUCS. O foco da atenção passaria do conteúdo a ensinar para os interesses da criança a ser ensinada, organizando o espaço escolar para possibilidade de estruturar atividades e experiências reais. Tanto para aquelas de caráter socializante, quanto para as de caráter profissional.

O programa de cada uma das *escolas-classe* foi definido com áreas livres, externas, com jardins e horta, e áreas internas com 12 salas de aula, administração, gabinete médico e dentário. Já o programa da *escola-parque*, dedicado ao ensino das matérias especiais, voltava-se às atividades socializantes, artísticas, culturais, de trabalhos manuais e educação física. Seu conjunto arquitetônico foi conformado por um pavilhão dedicado a atividades de trabalho, outro pavilhão dedicado a atividades socializantes, refeitório e administração, ginásio coberto, teatro ao ar livre, auditório e biblioteca. Importante destacar o Centro de Cultura Social, pavilhão de atividades socializantes, destinado especificamente ao uso da comunidade educacional e dos adultos da localidade. Esse espaço seria conformado por biblioteca para uso de alunos e do público em geral, cinema, teatro, salas de festas e de baile para sociedades cívicas, recreativas e literárias para os cursos de extensão cultural para adultos.

A leitura desse paradigmático programa escolar, antecedente do Plano Educacional para Brasília, evidencia a *escola-parque* como um centro de convivência social, aglutinador de sociabilidade na escala do bairro.

2.

Projeto para Brasília

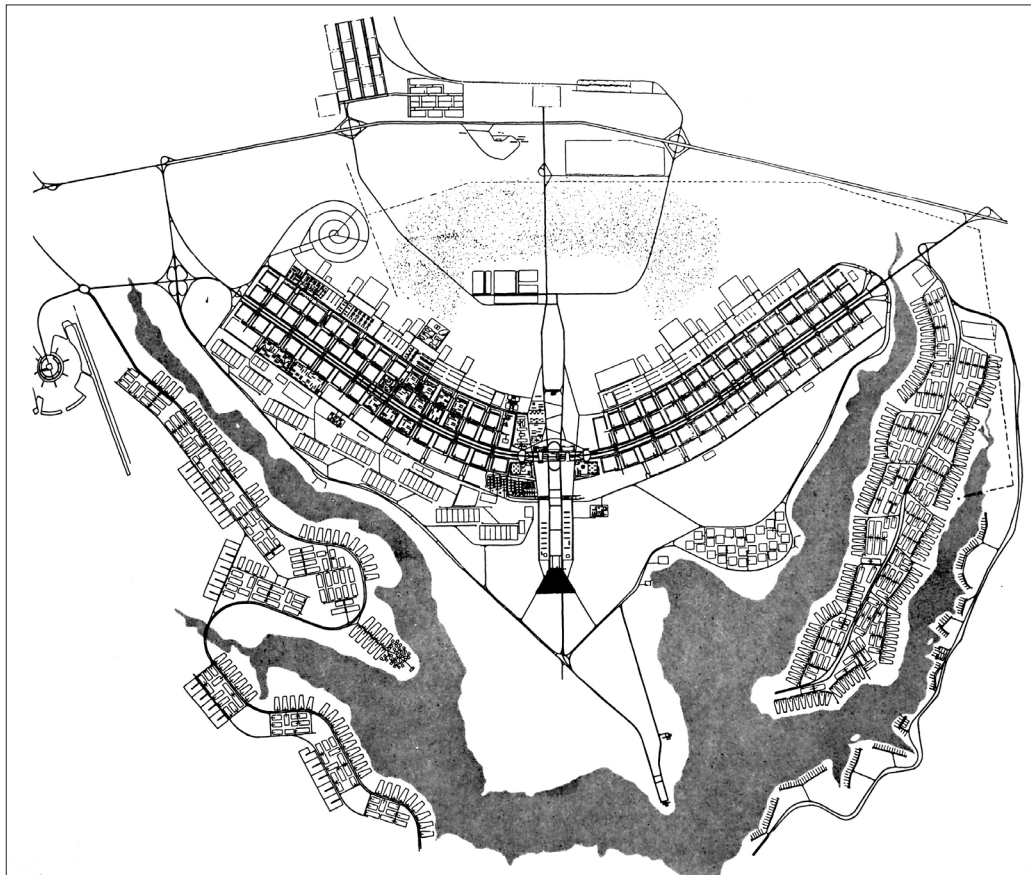


Figura 1.
Lucio Costa, Plano Piloto de Brasília
(Gorovitz, 1985, p.26)

2.1. O Plano Piloto

Brasília foi uma cidade inventada e nascida do gesto simples de uma cruz (O Plano Piloto elaborado por Lucio Costa foi selecionado entre outros projetos apresentados no concurso de propostas para a nova capital.), da sobreposição entre dois eixos (Figura 1). Considerada por alguns como uma das principais aventuras urbanísticas do século XX e representada vulgarmente por suas faces monumentais, próprias da dimensão política de seus usos governamentais. Essa escala de fato monumental,

no entanto, esconde dos desavisados suas outras faces, marcadas pelo desejo da presença de certa cotidianidade ordinária, de sociabilidade e convivência inerentes aos usos e funções dos lugares predominantemente habitacionais.

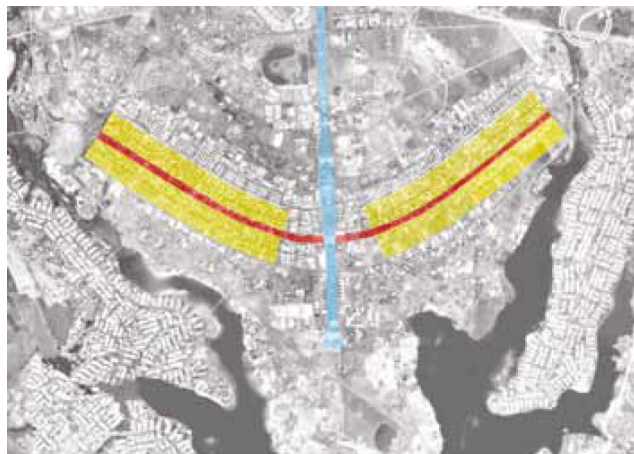


Figura 2.
Gráfico indicativo
sobre foto aérea.
Identificação dos eixos
e da zona habitacional.
(Leitao, 2010, p.123)

Figura 3. ▼
Congresso com esplanada
dos ministérios ao fundo.
Fotógrafo não identificado
(Wesely, 2010, p.225).

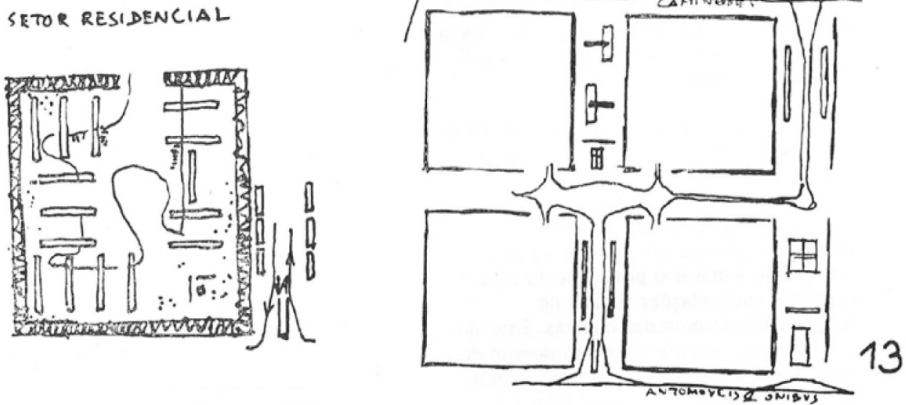


O eixo monumental marcou seu território em sentido leste/oeste e guardou a escala coletiva ou monumental, paisagem largamente conhecida pela imagem da esplanada dos ministérios culminando nas torres do Congresso Nacional (Figura 3). No outro sentido, norte-sul, a escala cotidiana foi distribuída ao longo do eixo rodoviário-residencial, determinado sequencialmente pelas *super-quadras* norte e sul.

O eixo rodoviário-residencial é outra das particularidades de Brasília; comumente, a escala generosa e a técnica impecável das rodovias se detêm às portas da cidade e se diluem numa trama ramificada de avenidas, de “bulevars”, de ruas. Em Brasília, a estrada conduz ao próprio centro da cidade e continua de um extremo a outro, nos dois sentidos – norte-sul e leste-oeste – sem perda de funcionalidade. Ao passo que nos quarteirões, o automóvel mal entra, instintivamente torna mais lento e, ao invés de ser abolido, se incorpora e regulariza-se ao ritmo familiar cotidiano (Costa, 1970, p.8)

A *super-quadra*, unidade básica da escala cotidiana, foi desenhada como um grande quadrilátero contornado por alamedas de árvores para abrigar edifícios habitacionais e a escola primária, dividida pelo Plano Educacional em *escola-classe* e *jardim da infância*. Casa *unidade de vizinhança*, dessa maneira, seria conformada por quatro *super-quadras* (edifícios habitacionais para uma população média de três mil pessoas, quatro jardins de infância e quatro *escolas-classe*) e dois *entrequadras* onde se instalariam os lugares das práticas coletivas: centro lojista comercial, igreja, clube e a escola secundária. Ou seja, a rede escolar nasceu arraigada à estrutura urbana projetada para Brasília. O Plano Educacional deveria se desenvolver, dessa maneira, no interior das *unidades de vizinhança* que, constituídas pelo conjunto de quatro *super-quadras*, estariam permeadas de centros escolares e lugares de convivência (Figura 5).

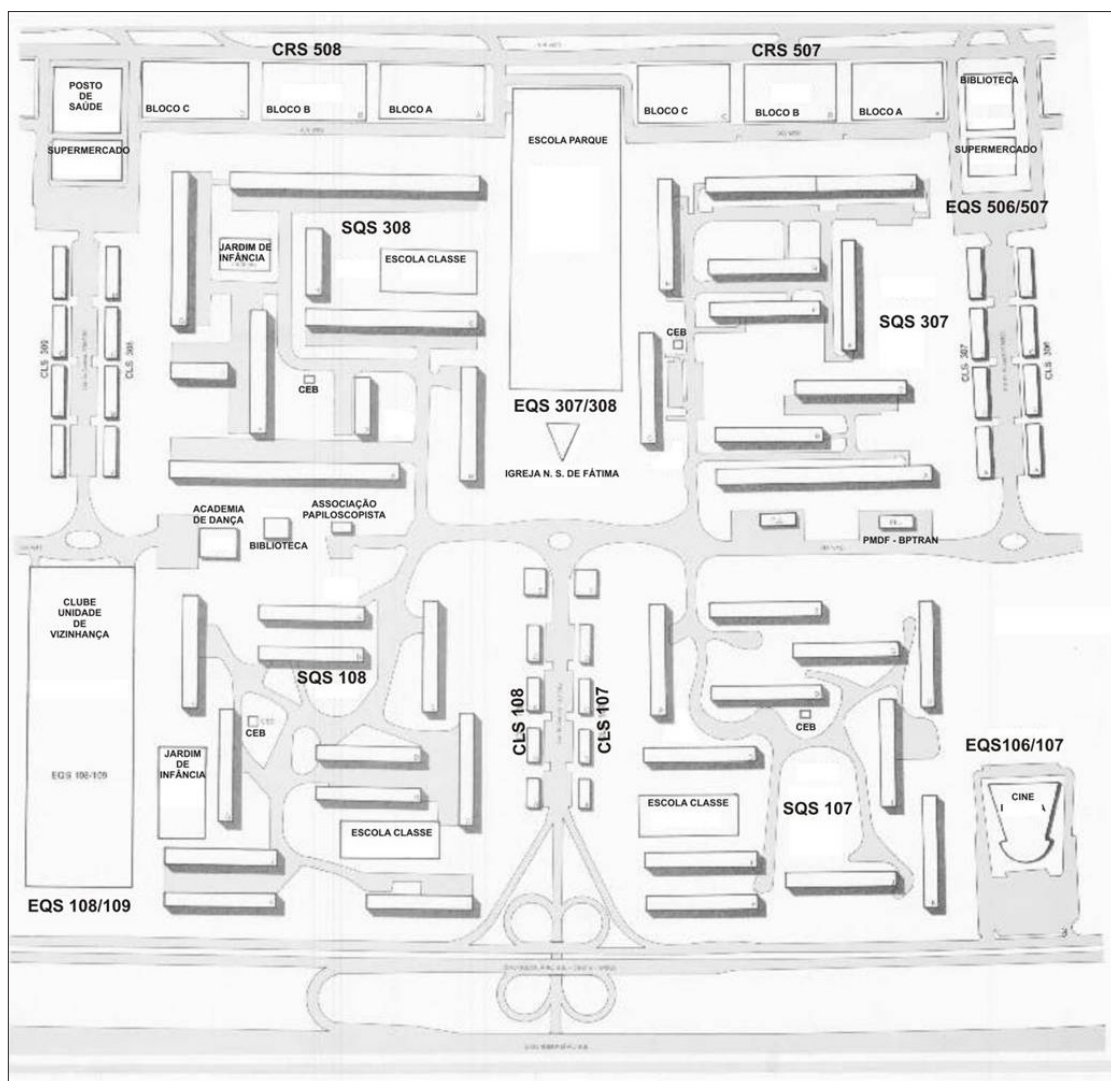
Na confluência das quatro quadras localizou-se a igreja do bairro, e aos fundos dela as escolas secundárias, ao passo que na parte da faixa de serviço fronteira à rodovia se previu o cinema a fim de torná-lo acessível a quem proceda de outros bairros, ficando a extensa área livre intermediária destinada ao clube da juventude, com campo de jogos e recreio. (Costa, 1970, p.30 – grifo da autora).



▲
 Figura 4.
 Croquis de Lucio Costa: à direita,
super-quadra abraçada por faixa
 arborizada; à esquerda, quatro
super-quadrads conformando uma
unidade de vizinhança
 (COSTA, 1991, p.22;33)

No diálogo entre os Planos, durante a efetiva construção da cidade, as escolas secundárias que se localizariam no *entrequadrads* foram remanejadas e em seus lugares seriam instaladas *escolas-parques*, ou seja, centros de educação integral que complementariam a instrução recebida na *escola-classe* com atividades artísticas e profissionalizantes, além de abrigar lugar de socialização para a comunidade em espaços de uso coletivo, como o auditório.

Para o dimensionamento dos espaços escolares e da população escolarizável de cada *super-quadra* foi considerada uma população variável entre 2.500 e 3.000 habitantes e, considerando a suposta coexistência social presente na proposta das *unidades de vizinhança*, Anísio Teixeira concordou em distribuir as escolas de maneira a possibilitar que as crianças caminhassem sem perigo, em todos os possíveis trajetos a pé entre a casa e a escola. “Assim, nenhuma criança nas faixas de 4,5 e 6 anos (*jardins da infância*) e 6 a 12 anos (*escolas-classe*) dependeria de transporte para frequentar escola e seria tranquilo seu caminhar dentro da *super-quadra* entre os gramados” (Campos, 1990, p.154). Somente no ensino secundário essa situação se reverteria, determinando que os jovens a partir dos 12 ou 13 anos comesçassem a circular para fora de suas vizinhanças até as escolas secundárias, remanejadas para áreas especiais mais distantes.



▲ Figura 5.
Implantação da primeira *unidade de vizinhança* construída em Brasília (Acervo CODEPLAN)

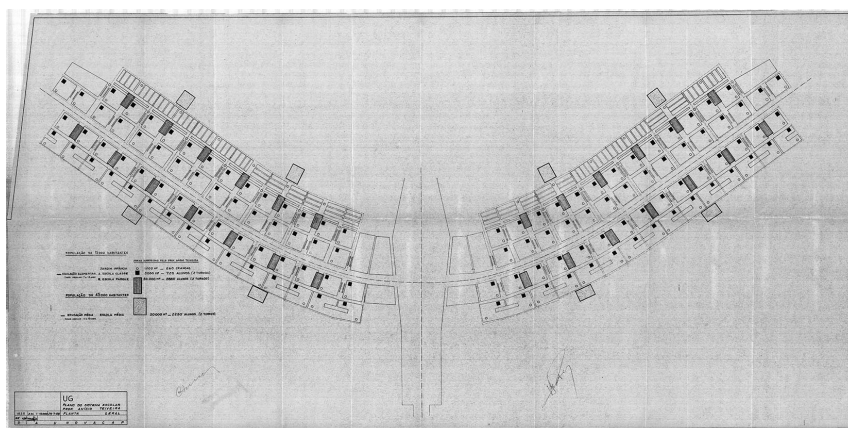
As escolas, dessa maneira, não somente se articulariam ao novo modo de vida desejado no projeto da escala doméstica de Brasília, como também funcionariam como equipamentos articuladores de sociabilidade, alinhando a possibilidade de organização de uma *educação progressiva*, adaptável e fusionada ao desenvolvimento da vida comunitária.

2.2 O Plano Educacional

Como já mencionado, o programa de educação integral implantado no Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi a principal referência para a concepção dos Centros de Educação Elementar propostos para conformar o Plano Educacional de Brasília.

Cada Centro de Educação Elementar reproduziria o mesmo programa dos Centros de Educação Popular idealizados para Salvador, de maneira que em Brasília seriam formados subconjuntos de espaços escolares na mesma proporção de quatro para um: *escolas-classe* onde teriam lugar o ensino da sala de aula, concentrado nas matérias tradicionais (local de *instrução*); *escola-parque* que, servindo a quatro *escolas-classe*, receberia alunos no contra-turno para atividades complementares (local de *educação*). Fazendo coincidir a implantação de uma *escola-classe* em cada *superquadra*, bem como uma *escola-parque* por *unidade de vizinhança*.

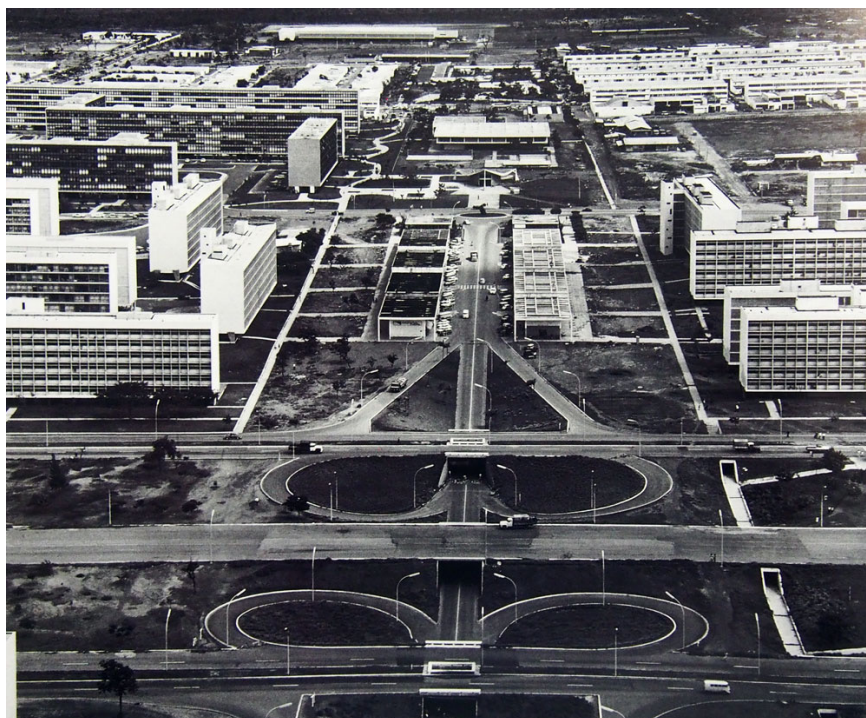
▼ Figura 6.
Plano Educacional de Anísio Teixeira,
desenhado pelo DUA-NOVACAP
(Acervo NOVACAP, ArPDF).



As escolas deste primeiro Centro construído fizeram parte dos “edifícios pioneiros” projetados pela equipe de arquitetos coordenados por Oscar Niemeyer, no Departamento de Urbanismo e Arquitetura da NOVACAP. A primeira *escola-parque* foi implantada no entrequadras 307-308 e aberta ao uso em 1961 (a segunda *escola-parque* integrou o sistema somente em 1976, apesar do Plano Educacional de Brasília ter previsto a construção de 28 escolas. No entanto, até o momento, passados mais de meio século da inauguração da nova capital, somente quatro *escolas-parque* foram abertas ao uso). O desenvolvimento de seu projeto coube ao arquiteto José de Souza Reis (REIS, 1960). Inserida na unidade de vizinhança modelo, em sua órbita, foram implantadas quatro *escolas-classe*, nas superquadras 308, 108, 107 e 114, da asa sul, projetadas respectivamente pelos arquitetos Oscar Niemeyer e Wilson Reis Netto.

O programa da Escola-Parque da SQS-307-308, mais conciso que o de Salvador, foi formado por um grande edifício com dois pavimentos e cobertura tipo *shed*, possibilitando ampla luminosidade para a planta superior, onde se desenvolveriam as atividades do programa artístico cultural (museu, escultura, oficina gráfica, filmoteca, discoteca e clube). No pavimento inferior estariam as funções de apoio e administração. O auditório, em um edifício separado, foi ligado ao grande edifício principal por passarela. O conjunto desta Escola-Parque foi formado ainda por um pavilhão anexo destinado a oficinas, piscina, vestiários e quadras descobertas para esportes (Reis, 1960). Apesar de estar localizada em um entrequadra onde não há demarcações limítrofes entre os edifícios, tão pouco a presença de automóveis, foi cercada desde o início. A entrada principal, para pedestres, está na lateral, olhando para a superquadra 308, entre o grande edifício central e o auditório. Há outra entrada para o estacionamento, na área ao fundo do terreno, conformada pelos edifícios do auditório e do anexo.

O planejamento dos Centros de Educação de Brasília coube a Anísio Teixeira que, junto de outros integrantes da equipe composta por Juscelino Kubistchek, orientou a implantação do conjunto de construções escolares a partir das premissas urbanísticas previstas pelo Plano Piloto: distribuição equitativa de *escolas-classe* e localização estratégica das *escolas-parque* no *entrequadras*, junto a outros equipamentos como igreja, cinema, área de comércio varejista.



Escola-Parque no entrequadras SQS-307/308 ao centro da unidade de vizinhança.
Autor não identificado (WESELY, 2010: 346).

Entretanto, paralelamente à elaboração do projeto arquitetônico das construções escolares, Anísio gestou a concepção de um plano de natureza pedagógica, inerente aos objetivos da formação nacional que se projetava *pari passu* à construção da espacialidade da nova capital. O projeto deveria incidir diretamente na configuração dos usos e hábitos cotidianos que orientariam os fluxos comunitários dos lugares do novo Distrito Federal, de forma condizente às diretrizes do Estado desenvolvimentista que o planejou como *urbe* e também *civitas* (Costa, 1991, p.22).

Os ecos do otimismo pedagógico neste novo surto de modernidade podem ser observados nas indagações feitas por Lourenço Filho sobre o potencial de Brasília como ponto de partida para instalação de um sistema educativo renovado. O esforço de atualização do passado colonial para uma sociedade moderna apresentava-se como uma obsessão, uma imposição frente à almejada formação de uma nova cultura nacional, pautada pelos valores de nacionalidade e modernidade almejados pela elite intelectual brasileira. “Não seria Brasília um *locus* ideal para a implantação da escola renovada? O que significaria implantá-la numa cidade nova, moderna, a partir do nada existente, sem as amarras da tradição? Que influência poderia exercer nos domínios da educação do País? Em que medida iria se refletir no sentido e direção das tendências do ensino?” (Pereira, 2011, p.31)

Em consonância com o propósito desenvolvimentista que construiu a nova capital, representante de um esforço republicano de integração nacional, Anísio Teixeira pretendeu conferir às escolas do Plano Educacional de Brasília uma condição modelar para o sistema educacional de todo o país. E por isso, se a construção de Brasília fosse tomada como um marco para o discurso da modernidade arquitetônica e urbana no Brasil, na mesma medida, seu Plano Educacional poderia desempenhar papel articulador entre as metas desenvolvimentistas do Estado que realizou na América o mais fabuloso sonho de *urbe* moderna. As citações que seguem apontam para o devir presente nas idealizações desses discursos:

Cidade planejada para o trabalho ordenado e eficiente, mas ao mesmo tempo cidade viva e aprazível, própria ao devaneio e à especulação intelectual, capaz de tornar-se, com o tempo, além de centro do governo e administração, num foco de cultura dos mais lúcidos e sensíveis do país. (COSTA, 1991, p. 22).

O Plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país. (Teixeira, 1961, p.195)

Se Lucio Costa imaginou a espacialidade da cidade, Anísio Teixeira planejou a estrutura educativa que impulsionaria o projeto de modernidade letrada ao longo da década de 50 e início dos anos 60, propiciado pelas intenções do governo JK em edificar as bases do que nomeou como um projeto para Integração Nacional. Neste,

a nova Capital Federal deveria ser, forçosamente, uma metrópole com características diferentes, que ignorasse a realidade contemporânea e se voltasse, com todos os seus elementos constitutivos, para o futuro.

3. Considerações finais

O edifício escolar, a partir da segunda metade do século XX, e a exemplo do ocorrido durante a primeira metade deste mesmo século, foi celebrado por inúmeros programas educacionais inseridos em diversas linhas de políticas públicas. Envolveu arquitetos que discursaram, cada um a sua maneira, sobre o papel da arquitetura na consolidação da cultura escolar, muito embora a própria concepção projetual em arquitetura tenha se consolidado como foco dos discursos em detrimento da observação atenta sobre os entornos construídos, para a tessitura urbana da cidade e para as redes de sociabilidade conformadas pelo cotidiano escolar.

É interessante perceber na gestação dos Planos de Brasília a aproximação entre socialização e projeto educacional. O Plano Piloto, em consonância com as teorias urbanísticas que vinham construindo o conceito de *unidade de vizinhança*, considerou a escola como unidade central de seus espaços cotidianos, trazendo-a como núcleo gerador da comunidade. Anísio Teixeira, envolvido com as teorias de John Dewey desde sua viagem de estudos ao Teacher's College, em 1928, trouxe de Salvador a tentativa de estruturação da *escola-parque* como um núcleo de sociabilidade, tanto por suas atividades didáticas com os estudantes regularmente matriculados, quanto por sua vocação programática de abrigar o encontro comunitário para além de suas atividades educativas formais. A *escola-parque* em Brasília, dessa maneira, foi lançada como um dos espaços centrais da sociabilidade da *unidade de vizinhança*, ocupando os espaços das *entrequadras* e complexificando a proposta original traçada por Lucio Costa no Plano Piloto.

No entanto, os novos paradigmas espaço-educativos de Brasília, se tomados como o lançamento de um marco para um outro modo de vida urbana do país, bem como para um outro entendimento do planejamento escolar, parecem não ter alcançado sequer a realidade da própria cidade. Em termos dessas novas pautas modernas para a vida urbana, o projeto educacional parece ter ficado delimitado nas bordas do higienismo, da ordem e do desenho moderno para os edifícios escolares, sem alcançar necessariamente a organização comunitária pretendida.

Apesar do entusiasmo pela arquitetura, Anísio Teixeira já demonstrava perceber o calcanhar de aquiles deste projeto de modernidade que se constituía:

“Há, assim, a possibilidade da construção de belos edifícios modernos para uma educação obsoleta, e essa desproporção entre os ideais e as atitudes que informam o estilo do prédio e os

que inspiram os seus ocupantes torna a arquitetura moderna, no país, por vezes, como já o insinuamos, um pungente e doloroso espetáculo que, paradoxalmente, tanto aflige aos que não a compreendem, e por isto a odeiam, quanto aos que a sentem e amam. Este é o resultado do desenvolvimento desarmonioso e contraditório do país, a crescer dentro da camisa-de-força das suas, até agora irredutíveis, cristalizações residuais. (...)” (Teixeira, 1951, p.177)

Ao que parecem indicar as linhas gerais do Plano Educacional de Brasília e também a concepção arquitetônica de suas escolas – bem como as diretrizes utilizadas para implantá-las no Plano Piloto –, a interação concreta entre a arquitetura e a educação, naquele momento histórico, restringiu-se ao plano das construções, ou seja, às determinações físicas do edifício escolar, em consonância com as políticas públicas para a arquitetura educacional que vinham sendo implantadas no Brasil desde a instauração da República. A segunda Escola-Parque do Plano Piloto, localizada na asa norte, foi construída somente na década de 1970, fato que demonstra a lacuna entre o projeto educacional e sua realização. Atualmente somente quatro das 28 *escolas-parque* necessárias foram construídas. Elas funcionam como espaço de atividades culturais pontuais e se abrem para a comunidade por meio de programações específicas, longe de organizarem qualquer tipo de interação social mais intensa.

Bibliografia

- CAMPOS, P. A., *Temas e teimas em educação, Niterói, Imprensa Universitária UFF, 1990.*
- COSTA, L., "Muita construção, alguma arquitetura e um milagre", em XAVIER, A.: *Depoimentos de uma geração – arquitetura moderna brasileira, São Paulo, Cosac Naify, 2003.*
- COSTA, L., *Relatório do Plano Piloto, Brasília, GDF, 1991.*
- COSTA, L., "O urbanista defende a sua capital", *Revista Acrópole, Ano XXXII, Nº375-376 (1970), pp. 7-9.*
- COSTA, L. *Sobre Arquitetura, Porto Alegre, Centro dos Estudantes Universitários de Arquitetura, 1962.*
- DOREA, Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. Tese doutoramento. São Paulo: PUC, 2003.
- GOROVITZ, M., *Brasília, uma questão de escala, São Paulo, Projeto, 1985.*
- NOBRE, A. L.; KAMITA, J. M; LEONÍDIO, O; CONDURO, R. (Orgs.), *Um modo de ser moderno: Lucio Costa e a crítica contemporânea, São Paulo, Cosac Naify, 2004.*
- NUNES, C.; "Anísio Teixeira: a poesia da ação", *Revista Brasileira de Educação, Nº16, (2001), pp. 5-18.*
- PEREIRA, E. W. [e al.], *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964), Brasília: Universidade de Brasília, 2011.*
- REIS, J. S., "Construções escolares em Brasília", *Revista Módulo, Vol. 4, Nº20 (1960), pp. 4-15.*
- Revista Fiscal da Bahia. Quatro séculos de história da Bahia. Edição comemorativa do quarto centenário de Salvador. Salvador, 1949.*
- TEIXEIRA, A. *Pequena introdução a filosofia da educação. A escola progressiva ou a transformação da escola, Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1994.*
- TEIXEIRA, A. "Uma experiência de educação primária integral no Brasil", em TEIXEIRA, A.: *A educação não é privilégio, Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1994.*
- TEIXEIRA, A. "A Escola Parque da Bahia", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. 47, Nº106 (1967), pp. 246-253.*
- TEIXEIRA, A. "Plano de construções escolares de Brasília", *Revista Módulo, Vol. 4, Nº20 (1960), pp. 2-3.*
- TEIXEIRA, A. "Centro Educacional Carneiro Ribeiro", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. 31, Nº73 (1959), pp. 78-84.*
- TEIXEIRA, A. "Um presságio de progresso", *Revista Habitat, Vol. 4, Nº2 (1951), p.2*
- WESELY, M; KIM, L., *Arquivo Brasília, São Paulo, Cosac Naify, 2010.*

PROYECTOS ARQUITECTÓNICOS DEL PATRIMONIO ESCOLAR PALENTINO (1900-1910) PROPUESTOS POR LOS ARQUITECTOS JERÓNIMO ARROYO LÓPEZ Y RAFAEL GÉIGEL SABAT

M^a Lourdes ESPINILLA HERRARTE
Universidad de Valladolid
España

Introducción

La comunicación que bajo este título presentamos pretende dar a conocer algunos proyectos de construcciones escolares firmados por los arquitectos Jerónimo Arroyo López, palentino de nacimiento, y Rafael Géigel Sabat, afincado en Palencia aunque de origen catalán.

Ambos personajes ocuparon el cargo de arquitecto municipal o provincial, circunstancia que les sirvió para disponer de un conocimiento preciso del espacio geográfico cercano y proponer proyectos de edificios escolares adecuados destinados tanto a escuelas privadas como públicas. Todo ello en los albores del siglo XX y en sintonía con los nuevos métodos de enseñanza que llegaban de Europa y que obligaban a incorporar otros modelos de organización escolar, que también se implantarán en Palencia.

De esos edificios escolares, algunos se hicieron realidad y otros quedaron perdidos en procesos burocráticos, pero todos ellos han pasado a formar parte del patrimonio histórico-arquitectónico palentino tanto en el área capitalina como en el provincial. Aparte de seguir las pautas oficiales en cuanto a la distribución, uso y destino de los espacios interiores, es de resaltar la influencia modernista de ambos que marcará la arquitectura escolar palentina de principios del siglo XX.

Cuando hablamos del Patrimonio Histórico Educativo de Palencia, de principios de siglo XX, debemos señalar que, en esta comunicación, nos referimos al ámbito del patrimonio material y en concreto al edificio-escuela, pero sin olvidarnos del patrimonio vivo, el importante patrimonio inmaterial que dota de alma a ese edificio como es la historia viva de sus moradores y que tratamos en otros trabajos. Ambos patrimonios son imprescindibles para la configuración de la identidad social palentina en los comienzos del referido siglo y para ello se debe observar y preservar todo vestigio que amplíe y complete la historia educativa contemporánea de Palencia.

Se trata aquí de difundir algunas propuestas concretas de diseños de proyectos de arquitectura escolar para establecimientos de enseñanza pública, redactados por

los citados arquitectos, Jerónimo Arroyo López y J. Rafael Géigel Sabat. Escuelas y grupos escolares para impartir enseñanza primaria, que han contribuido a enriquecer el legado documental histórico educativo de Palencia.

Proyectos que vieron la luz y otros que por circunstancias del momento (falta de solares, de recursos económicos o subvenciones, exigencias del “arreglo escolar”, etc.) no se llegaron a realizar pero en los que, en ambos casos, la mano del arquitecto plasmó fielmente el encargo de diseñar espacios adecuados y dignos para cada comunidad o colectivo palentino.

Una sociedad que abre las puertas al siglo XX con grandes aspiraciones, convencida y llena de esperanza al creer que en su futuro próximo esas nuevas infraestructuras escolares serían el recurso didáctico apropiado para mejorar la educación de sus habitantes y la de las nuevas generaciones. Esperanza fundada en el mensaje emanado de las propuestas de los llamados “regeneracionistas”, empeñados en dinamizar en España un proceso de modernización social, cultural y económica, que empezaría por prestar especial atención a la Educación, a nuestra educación elemental como base de todo lo demás.

M. B. Cossío y después Bello (1995,61) describieron minuciosamente el panorama de abandono que había en el sector escolar de la España de las primeras décadas del siglo XX. En la Memoria elevada a las Cortes, a finales de 1910, para la confección del Presupuesto de 1911 todavía nos encontramos con una descripción muy negativa de parte de los edificios escolares: “La gestión de la mayor parte de los Ayuntamientos, en lo que atañe a los locales escuelas, es una de las más grandes iniquidades... y en esta materia todo abuso tiene su asiento. [...] Hay escuelas confundidas con los hospitales, con los cementerios, con los mataderos, con las cuadras. Hay escuela que sirve de entrada a un cementerio y los cadáveres son depositados en la mesa del profesor, antes del sepelio, para entonar los últimos responsos. Hay escuela donde los pobres niños y niñas no pueden entrar hasta que no sacan las bestias, que van a pastar; hay escuela tan reducida que apenas hace algo de calor, se producen en los niños desvanecimientos por escasez de aire y falta de ventilación; hay escuela que es depósito de estiércol en fermentación, y se le ocurre alguna autoridad local decir que esta suerte están los niños más calientes en invierno...” (El Día de Palencia, 31-8-1910).

Y sigue citando otros casos en los que la escuela convive con una cárcel, está instalada entre un salón de baile y un café, su única ventana se abre sobre un cementerio, o, finalmente, el local se usa como toril cuando en esa localidad hay capeas.

En Palencia, por esas mismas fechas, los inmuebles destinados a la enseñanza pública, tanto en la capital como en la provincia, también presentaban grandes deficiencias. La denominación más frecuente, al hablar de edificios escolares, es la de casa-escuela o local-escuela porque, efectivamente, en muchos casos, se recurría al alquiler de inmuebles particulares, que, como es de suponer, no estaban adaptados a tal función y carecían de servicios elementales. Las alegaciones más frecuentes de los ayuntamientos para solicitar subvenciones son que los locales tienen “poca capacidad y no reúnen los principios modernos de higiene aconsejados por la Pedagogía”. No obstante, Palencia contaba, por otra parte, con edificios escolares emblemáticos como, por ejemplo, los capitalinos de El Salón y San Miguel, en el

sector público (Espinilla 2010,61) y los promovidos por las sociedades mineras o ferroviarias, en el privado, como los de Barruelo de Santullán y Vallejo de Orbó o el de los HH. Maristas también en la capital.

Según el artículo 97 de la ley de 1857 prácticamente toda la gestión del área escolar recaía sobre los hombros de los ayuntamientos: construcción de edificios, mantenimiento, materiales y sueldo de los maestros. La creación en 1901 del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes con objeto de dinamizar el panorama educativo español alivió un tanto a las Corporaciones municipales y Diputaciones, actores importantes en la gestión de ese patrimonio escolar, activando nuevos planes gubernamentales que se verían plasmados, entre otros, en el de la construcción de nuevos grupos escolares.

Para los ayuntamientos cualquier inversión para tal fin supondrá un proceso burocrático administrativo muy lento y unas previsiones de fondos precarias que nos han quedado plasmadas en numerosos documentos oficiales. En Palencia, igual que en el resto de España, enterados de las nuevas directrices gubernamentales que se van publicando y, a la espera de las ayudas que se prometen desde el gobierno central, algunos ayuntamientos se lanzarán a la construcción de nuevos grupos escolares. Recurrirán, a través de la Junta Provincial, a los servicios del arquitecto de la Diputación para el estudio, confección de los planos y del proyecto de las obras lo que abaratará el coste de las mismas. A pesar de todo, incluso el de la capital, arrastrarán por espacio de meses y años deudas con esos arquitectos y con los contratistas de turno.

En Palencia, dos arquitectos municipales, los citados Jerónimo Arroyo López y Juan Rafael Géigel Sabat, realizarán, en los primeros años del siglo XX, una serie de proyectos de construcción de edificios escolares, tanto privados como públicos, muy interesantes. Ambos estudiaron en la Escuela de Arquitectura de Barcelona y coincidieron en su periodo de estudios con el especial momento cultural y artístico del modernismo catalán, circunstancia que enriqueció su labor profesional y contribuyó a redefinir la imagen de Palencia con esos mismos aires modernistas (Jerónimo Arroyo López, palentino, ejercerá como arquitecto municipal durante los años 1900-1908; como provincial de 1898 a 1915; y, como diocesano, de 1900 a 1936. Juan Rafael Géigel Sabat, catalán de origen, actuará como arquitecto municipal desde 1901 a 1907, año de su fallecimiento).

Para la construcción de estos edificios escolares, nuestros arquitectos se atienen a la normativa dictada en el RD de 28 de abril de 1905, firmado por el ministro de turno Carlos María Cortezo, y también a la disposición oficial anterior del RD de 5 de octubre de 1883, referencia que se contempla en los proyectos firmados y fechados en el año 1904. No se podrán abstener tampoco de la irrupción en el ambiente educativo de nuevas pedagogías con la consiguiente demanda de nuevas condiciones espaciales y de higiene. Las nuevas corrientes pedagógicas conformarán el proyecto arquitectónico como un todo ordenado e interrelacionado. Y las nuevas condiciones espaciales y de higiene van a demandar edificios distintos a los existentes, nueva distribución de los espacios y el diseño de un nuevo mobiliario. El acercamiento de los profesionales de la arquitectura al área de la construcción escolar se había producido ya en el último tercio del siglo XIX. En efecto, el Decreto Ley de 18 de enero

de 1869 proponía una serie de criterios para la confección de proyectos que fueron del interés general de este colectivo. Con estos mimbres deberían realizar su tarea. En 1920 el Ministerio continuará esta labor orientativa con la creación de la Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas (OTCE).

Sus proyectos, algunos realizados y otros, valiosos testimonios recuperados del olvido, contribuirán a ir reconstruyendo la historia contemporánea en el ámbito educativo del colectivo humano palentino.

1.

Proyectos de construcciones escolares

A continuación volvemos la vista al pasado histórico y mostramos varios ejemplos de los diseños de arquitectura escolar que creemos deben ser conocidos por su interés, además de reivindicarlos como pieza importante del fondo documental del patrimonio histórico educativo de Palencia.

1.1. Proyectos de Jerónimo Arroyo López

Este palentino ilustre participa en el proceso regeneracionista que se vive en esos momentos en España e interviene en diversos ámbitos: político, social, educativo y cultural de Palencia. Se tilda su obra arquitectónica de un eclecticismo modernista y, gracias a él, Palencia será una de las primeras capitales en tener creación representativa del modernismo español.

Arroyo, además de diseñar proyectos de construcciones escolares para centros privados, también, desde su condición de arquitecto provincial, diseñó modelos de edificio-escuela muy similares para algunos pueblos de la provincia; destacamos en esta comunicación los de Fuentes de Valdepero (1904) y Támara de Campos (1907).

En la construcción de estos centros escolares utiliza el ladrillo prensado, hierro forjado y la piedra artificial “como elemento duradero, económico y sólido” a la vez que decorativo, materiales que trata de fusionar con gran maestría pasando a ser elementos característicos de toda su obra. El arquitecto lo que busca es que el edificio resulte sólido, sencillo y elegante, tres aspectos que configuran el carácter sobrio de los castellanos.

En las primeras décadas del siglo XX, y quizá ahora también, desde el momento de la manifestación del deseo, por parte de un colectivo, de tener un edificio apropiado en donde llevar a cabo la acción educativa hasta conseguir ver fijada una fecha para abrir sus puertas se imponía a estos ciudadanos el peaje de una larga espera.

Dado que ya por ley la gestión de los edificios escolares y la provisión de materiales corre a cargo de los ayuntamientos cualquier iniciativa que se promueva a este respecto ha de contar con el acuerdo de la Corporación municipal. Consecuencia de

ello es que los Libros de Actas de los plenos se convierten en contenedores de un pequeño historial de los pasos dados hasta materializarse la propuesta inicial del proyecto de construcción escolar. A ellos hemos acudido aparte de revisar la correspondencia específica sobre cada propuesta arquitectónica que aquí estudiamos.

El Archivo General de la Administración, en Alcalá de Henares, también nos ha suministrado información básica y valiosa en este sentido.

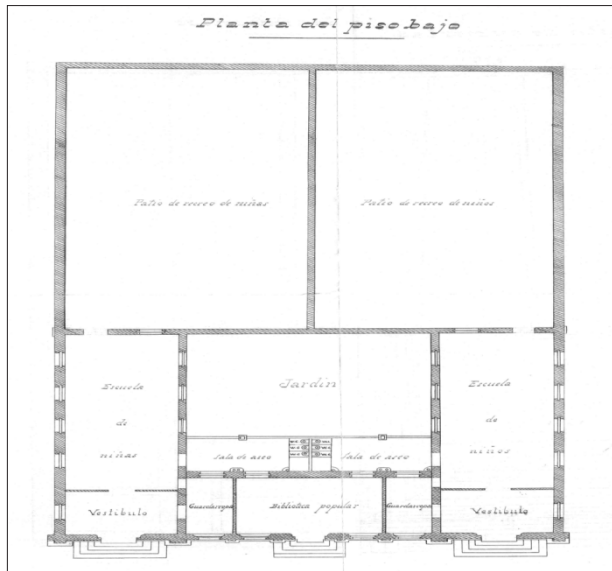
1.1.1. Escuelas en Fuentes de Valdepero

En el Pleno de 15 de septiembre de 1904, siendo alcalde D. Bernardo Movellán López, se recoge la solicitud formulada al Ministerio de una escuela de niños de ambos sexos, según proyecto de D. Rafael Geigel Sabat, presupuestada en 67.225,49 pta.

El día 6 de noviembre de 1910, ya fallecido D. Rafael, se inauguraba la nueva escuela construída sobre los planos firmados el 25 de agosto de 1904 por Jerónimo Arroyo. La fachada principal consta de tres puertas, dos laterales de acceso para niños y niñas y otra central para biblioteca. El espacio interior acogía las dependencias comunes y las aulas separadas por un jardín central y, al fondo, los correspondientes patios de recreo.



Planos proyecto Escuelas de Fuentes de Valdepero. (Arq.: Jerónimo Arroyo López)



Plano proyecto Escuelas de Fuentes de Valdepero. (Arq.: Jerónimo Arroyo López)

1.1.2. Escuelas en Támara de Campos

El protocolo seguido para la construcción de la escuela de Támara de Campos, en la provincia de Palencia, fue similar al cumplimentado por el resto de aquellos municipios que participaron de estas mismas circunstancias propias de la época.

La intrahistoria del proceso renovador de las instalaciones escolares de este municipio palentino se inicia en 1901, con el ofrecimiento de una casa por tres mil pesetas, propiedad de D^a Leonisa Jofre de Villegas, sita en la calle San Miguel, con destino a la construcción de escuelas de niños de ambos sexos y habitaciones para maestros, inmueble tasado en 1902 por el arquitecto provincial del momento, D. Jerónimo Arroyo López, a quien se le encarga el trabajo de reforma y adaptación de la misma ateniéndose a las disposiciones marcadas por el Ministerio del Sr. Domínguez Pascual. En 1909 el inmueble sufrirá una segunda readaptación según las directrices del Ministerio, ahora regido por el Sr. Cortezo Prieto, y será también el año de demolición del mismo.

Formalizada el 31 de marzo de 1905 la solicitud oficial correspondiente, en 1907, el señor Arroyo había terminado y entregado al ayuntamiento el proyecto de construcción de unas nuevas escuelas con habitaciones para los maestros y oficinas municipales, que lo remitirá al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes con fecha 21 de junio de ese mismo año. Proyecto realizado a tenor del RD de 28 de abril de 1905, "sujetándose a las instrucciones técnico-higiénicas relativas a la construcción de escuelas", para 120 alumnos, buscando las óptimas

condiciones de iluminación y ventilación y con la peculiaridad de que “la crudeza del clima de esta comarca impone la necesidad de contrarrestar los fríos intensos del invierno y las *trébedes* o *glorias* resuelven el problema por completo”. La paja y los sarmientos de las vides, ambos abundantes por estos parajes, serán el combustible.

En 1908 comienzan las obras, presupuestadas en 48.887,84 pta. y adjudicadas a D. Ezequiel García Álvarez. Fallecido éste las culminará D. Alberto García Gil. En el verano de 1909 el ayuntamiento acuerda “que antes de que entren de lleno en las faenas agrícolas los dueños de labranza pongan por cada par de mulos al pie de las obras de las escuelas 500 ladrillos o tres carros de arena durante la semana próxima, el día que más fácil les sea”.

Por fin, el día 7 de enero de 1911 la Junta Provincial de Instrucción Pública comunica al Sr. Alcalde la autorización para el traslado de las escuelas públicas de niños de ambos sexos que se llevará a cabo el 19 de febrero, según acuerdo municipal tomado en sesión del 13 de ese mismo mes. En esa fecha, con gran solemnidad, se inaugura el nuevo edificio. Este inmueble está inventariado como edificio de servicios múltiples del ayuntamiento, en la actualidad.

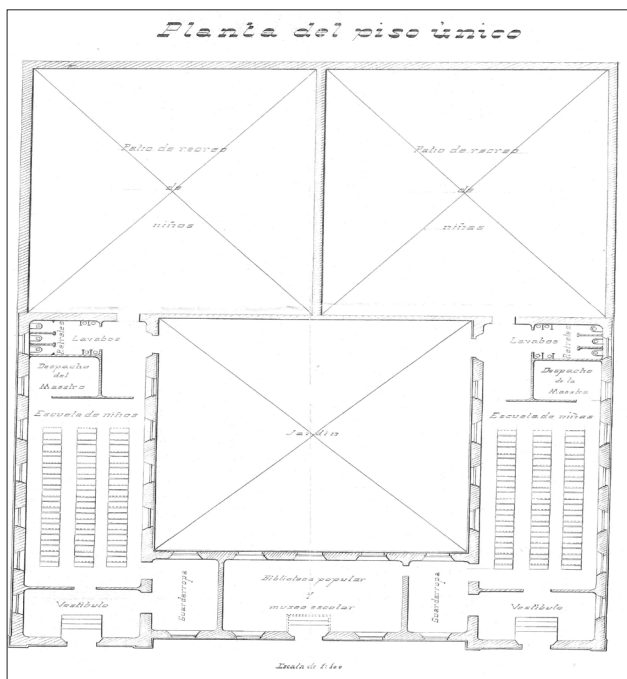
Además de estos Proyectos escolares reseñados, Arroyo, debido a los cargos técnicos que ostentó, elaboró otros similares para las poblaciones de Villameriel (1902), Grijota (1903), Cervera de Río Pisuerga (1905), Ampudia (1907), Herrera del Río Pisuerga (1909) y Palencia (HH. Maristas 1922), entre otros.



Planos proyecto Escuelas de Támara de Campos. (Arq.: Jerónimo Arroyo López)



Escuelas de Támara de Campos.
(Arq.: Jerónimo Arroyo López)



1.2. Proyectos de Rafael Géigel Sabat

La obra de Rafael Géigel Sabat en Palencia no fue muy abundante en el tiempo pero supo dejar la huella modernista en edificios escolares como el de Becerril de

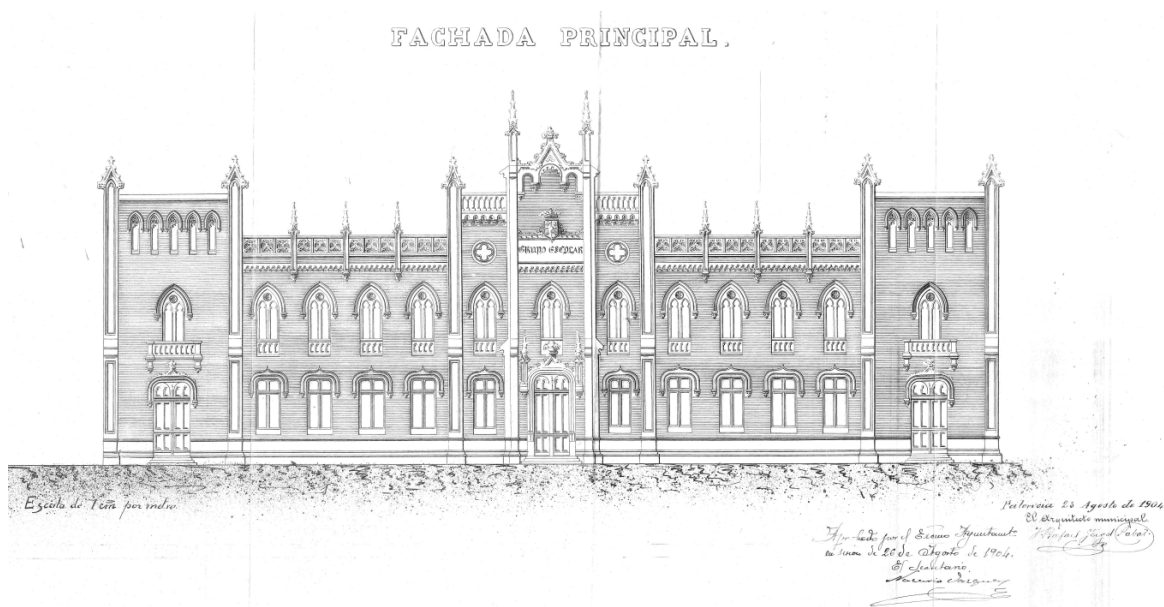
Campos y otros dos proyectos (Escuelas municipales de Grijota y las del Mercado Viejo, en la capital) que quedaron como fondo documental de su obra arquitectónica.

En los modelos que presentamos a continuación se deja ver claramente su influencia modernista en donde predomina la línea curva, lo decorativo y la estilización, que da lugar a una arquitectura embellecida. Utiliza los mismos materiales que Arrojo, piedra artificial, ladrillo prensado, elementos de forja y azulejería.

1.2.1. Grupo escolar “Mercado Viejo”. Palencia capital

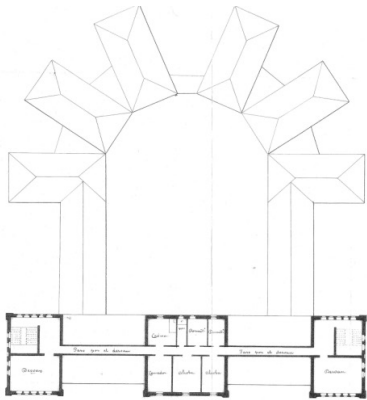
A la luz del RD de 19 de febrero de 1904 alentando a los ayuntamientos a llevar a cabo el “arreglo escolar”, el de Palencia, regido por Luis Hurtado, ve conveniente encargar los proyectos necesarios para la construcción de un tercer grupo que iría emplazado en la Zona del Mercado Viejo, donde comenzaba la Avenida del Primero de Julio (Puertas de Monzón). Los realizará el arquitecto municipal Rafael Géigel Sabat que posteriormente los entrega, con plano y presupuesto que asciende a 211.542,28 pesetas y son aprobados por el Consistorio el día 26 de agosto de 1904.

Se construirá sobre el solar de la cárcel vieja que el ayuntamiento deberá cederlo gratuitamente para tal fin. Por apatía o por otras causas el proyecto quedó en el archivo municipal durmiendo el sueño de los justos, los plazos caducaron y se perdió la subvención otorgada por el Estado (BOP, 29-II-1904 y AMP. LAAYTO. Sesión del 6 de abril. AGA. Sig. (5) 32/9366. Archivo Municipal de Palencia. Libro de Actas. 26-8-1904. Diario Palentino, 19-V-1922).



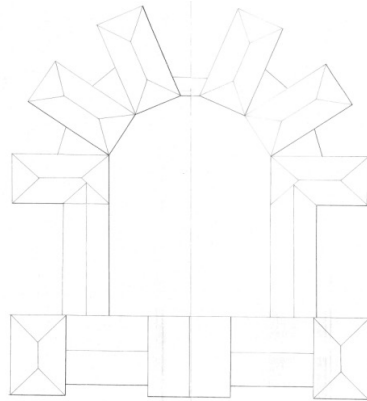
Plano proyecto Grupo Escolar “Mercado Viejo”. (Arq.: Rafael Géigel Sabat)

Diseñado para una Escuela Graduada de seis Secciones (tres para niños y tres para niñas) presenta una planta regular en forma de U cerrada al frente por un cuerpo de tres alturas que hace de fachada. La planta baja contiene los accesos, espacios polivalentes y aulas. La planta principal alberga dependencias de usos múltiples y habitaciones. Y en el piso segundo está la cocina, el comedor y más habitaciones. En el cuerpo de la U estaban las galerías cubiertas y las clases y su interior era un gran patio de recreo observable desde cualquier punto del aula lo que le confería características panópticas. Al igual que el plano de Becerril, si lo plegamos por la mitad, se conforman dos mitades simétricas iguales en forma y contenidos destinadas la de la izquierda para los niños y la de la derecha para las niñas.



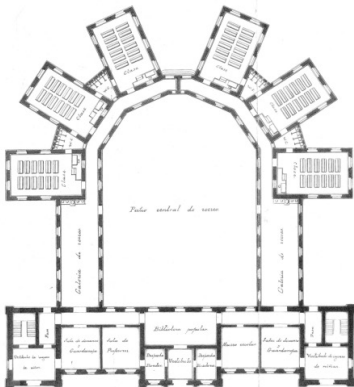
PISO SEGUNDO.

Escala de 5 años por metro.



PLANTA DE CUBIERTAS.

Proyecto para el barrio
de Becerril en el municipio
de San Agustín de 1946.
El Arquitecto
Rafael Géigel Sabat
y María Chelva

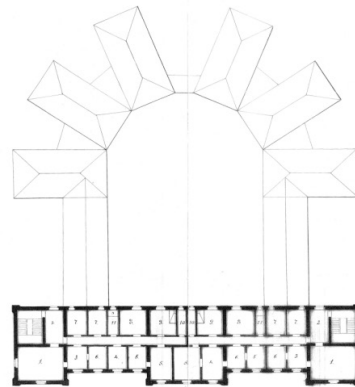


PLANTA BAJA.

Explicación de la planta principal.

1. Sala.
2. Habitaciones.
3. Dependencias.
4. Dependencias de labores.
5. Aulas.
6. Aulas.
7. Dependencias.
8. Comedor.
9. Cocina.
10. Dependencias.
11. Habitaciones.
12. Pasillos.

Escala de 5 años por metro.



PLANTA PRINCIPAL.

Proyecto para el barrio
de Becerril en el municipio
de San Agustín de 1946.
El Arquitecto
Rafael Géigel Sabat
y María Chelva

Planos proyecto Grupo Escolar "Mercado Viejo". (Arq.: Rafael Géigel Sabat)

1.2.2. Escuelas de Becerril de Campos

La Corporación municipal, en el pleno de 22 de marzo de 1904, acuerda que se construya un nuevo grupo escolar dado el mal estado de las actuales escuelas.

El encargo recae en Rafael Géigel Sabat y, una vez ultimado, entrega el proyecto cuyo presupuesto asciende a la cantidad de 138.527,40 pta. El Diputado del Distrito, D. Abilio Calderón, consigue una primera ayuda oficial de 13.432 pta. que logrará incrementar con otras 49.729,30 pta. en posterior Consejo de Ministros, prácticamente el 50% del total, fondos estatales básicos para la construcción de este magnífico edificio escolar.

En 1907 se procede a la entrega provisional del edificio ya acabado a la Corporación estando presente Jerónimo Arroyo como Arquitecto Director de las obras (Géigel Sabat muere en 1907) y el contratista de las mismas Alejo Benito Mateo. La recepción definitiva se hará en marzo de 1908 y, como no podía ser de otra manera, también el ayuntamiento de aquella época tardó en liquidar la deuda de la obra al contratista y a algunos proveedores.

El proyecto de construcción es para Casa Consistorial y cuatro Escuelas (dos de niños y otras dos de niñas) para 60 alumnos en cada una de ella, con habitaciones para los maestros. El que incluya estos espacios, viene exigido por la normativa de la época pues al asumir el Estado, por la reforma de 1901, las obligaciones de Primera Enseñanza, los ayuntamientos se hacen cargo solamente de los locales de ahí que esto se tenga en cuenta en el diseño de las nuevas escuelas. Más adelante, en 1904, un RD de 26 de septiembre seguirá insistiendo en que estos nuevos edificios deberán contar con espacios para el alojamiento de los maestros cuando así lo exijan las necesidades y otras causas justificadas.

Viendo los planos de las plantas del inmueble llama la atención la simetría de su distribución espacial lo que le da una agradable sensación de equilibrio y armonía. Si tomamos el plano y lo doblamos longitudinalmente por la mitad, al abrirlo, en la parte izquierda se dibuja completa la escuela de los niños y en la de derecha, como un reflejo, la de las niñas. Pero si lo seguimos plegando, ahora en sentido transversal, nos resultan cuatro porciones completamente iguales en su diseño interior.

Pero no se trata de un equilibrio o simetría plana, sosa. No. Es una sensación estética especial. Se trata de un equilibrio dinámico para lo que se ha debido jugar con los números impares de elementos que rompen el equilibrio estático infundiendo ese dinamismo a la composición. ¿Habrían oído hablar nuestros dos arquitectos de la “regla de los impares”?

El exterior del inmueble también es un ejemplo de proporción racional de elementos decorativos llamando la atención los treinta escudos sobre las ventanas con máximas grabadas en ellos. Géigel Sabat dice en la Memoria que “ha procurado dar carácter artístico al edificio” de tal manera que su aspecto exterior es para él una muestra de lo que designa como “el renacimiento castellano”.

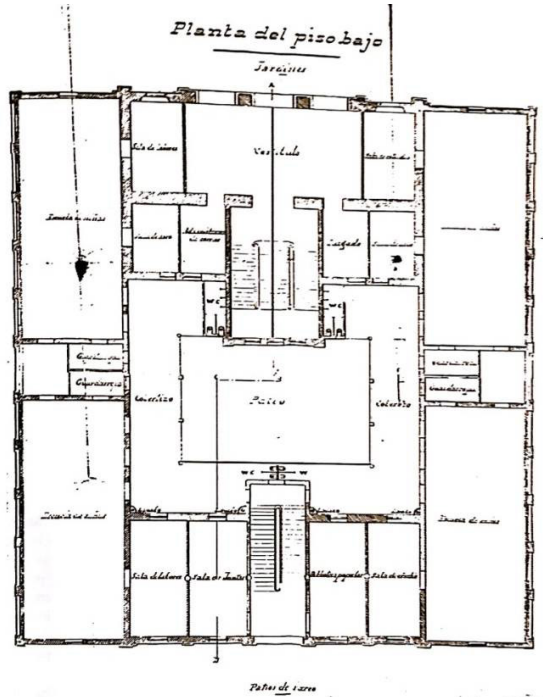
Además de estos Proyectos escolares descritos, Géigel, debido al cargo administrativo que ostentó, elaboró otros similares para el municipio de Fuentes de Valdepero (1904), entre otros.



Escuelas de Becerril de Campos. (Arq.: Rafael Géigel Sabat)



Escuelas de Becerril de Campos.
(Arq.: Rafael Géigel Sabat)



Plano proyecto Escuelas.

2. Conclusiones

A modo de conclusión y a la luz de esta pequeña muestra documental referida diremos que Palencia, con la mejora de los espacios escolares, se sumaba también al movimiento de renovación educativa alentado por el gobierno y las instituciones lo que, consecuentemente, además de mejorar el patrimonio educativo, también contribuiría al mejoramiento de la situación escolar local.

Bibliografía

BELLO, L., *Viaje por las escuelas de Castilla y León*, Valladolid, Edit. Ámbito, 1995.

ESPINILLA HERRARTE, M^a L. y FUENTE GONZÁLEZ, M. A. de la, "La escuela de Becerril de Campos (Palencia): un ejemplo de escuela graduada" *Tabanque*, nº 15 (2000).

ESPINILLA HERRARTE, M^a L., *Escuelas, alumnado y docentes palentinos en el primer tercio del siglo XX*, Valladolid, Autora-Editora, 2010.

GONZÁLEZ DELGADO, J. A. y HERMOSO NAVASCUÉS, J. L., *Jerónimo Arroyo López. Arquitecto*, Palencia, La Editora del Carrión, 1999.

Prensa y Archivos consultados

DIARIO PALENTINO (1900-1930).

EL DÍA DE PALENCIA (1900-1930).

- Archivo General de la Administración (AGA). Alcalá de Henares (Madrid).
- Archivo de la Diputación de Palencia (BOP).
- Archivo Municipal Palencia.
- Archivo Municipal de Támara de Campos (Palencia).
- Archivo Municipal de Becerril de Campos (Palencia).

MATERIAL HISTORY OF THE SCHOOL. EVOLUTION AND CHANGES OF THE CLASSROOM IN ITALY

Giacomo SPAMPANI
University of Florence
Italy

Introduction: What is the “material culture”? An interpretative model

Having a debate with material culture, means having, first of all, a debate with the object which surround us and trying to answer the following questions: why was it bought? is it useful? Does it make us happy? or maybe that the object has a special meaning as it was our grandparents', our parents', a friend ours' and so on.

So dealing with this things surround us means dealing with an intimate system of values, belonging to our background, or internal or external influences. In other words it mean to deal with our culture. In fact the material culture isn't anything but a brach of the the wider “culture”. Needless to say, both of them must be contextualized in a given moment and place in order to be fully understood. This introduction shows the natural polymorphism of the subject (and of the relative scientific studies) since it complex, if not impossible, to pick out a univocal definition of the concept of Material culture (exactly as for the concept of culture).

The present contribution agree on the assertion that «Material culture is the history and philosophy of objects and the myriad relationships between people and things» (*Bernard, 2005, pp. 20-21*) or simply *the relationship between history and objects* (*Yates, 2003*), but for the purpose of the research this formula is not well defined yet. I believe that the best interpretation of Material culture is the one which Daniel Miller defines as «aesthetic» (*Miller, 2008*), that is to say a model, or sometimes a major organizing principle, that can include balance, contradictions and the repetition of certain themes in totally different fields. The author claims that «a person creates an aesthetic by exploiting the different potentials they perceive in the specific properties of each material medium, to create an overall cosmology based on the complementarity between these genres. As an embodied expression, tattoos are more extreme than piercings, which are in turn more extreme than clothing» (*Miller, 2008, pp. 672-673*). It follows that :

«the effective nature of the modern state and our increasing level of resources grant us a creative autonomy. We merge cultural

and parental influences, normative social orders and other ingredients, which we add as we go along[...];

[...] the alternative to society is not a fragmented individual but people who strive to create relationships to both people and things. These relationships include material and social routines and patterns which give order, meaning and often moral adjudication to their lives; an order which, as it becomes familiar and repetitive, may also be a comfort to them. I have called this order an aesthetic, although it often remains tentative, contradictory, multiple and constantly changing. But then this is true, if on a different scale, of larger cosmologies and aesthetic orders, such as society or religion» (Miller, 2008, pp. 668).

The anthropologist, thanks to this consideration, gets to the theorization of «domestic cosmology» claiming that the material culture in a domestic world, can reveal an order which seems equivalent to what we call social cosmology. But domestic cosmology is very small cosmology since it involves just one person or one living unit. It is a cosmology that only in a few cases develops in an abstract philosophy or in a system of beliefs meant to legitimate or explain it. Actually most people are never asked to explain themselves with this degrees of coherence, and then they don't linger on the analysis of what surrounds them. Nevertheless this cosmology is holistic more than fragmentary, and as holistic, it include contradictions. Although its core is the interior space and the intimate relationship, this aesthetics in not isolated form outside world.

1.

The material history of school

The above theoretic system has the function to point out two very interesting aspects of the objects (or of the cultural material): first of all, things have a history closely connected to the cultural background and to the thought of their owner, secondly, “to have or not have” play an important role in “being and not being”.

If Miller concentrates his attention on the material culture studied in a synchronic way, in this paper i am interested in investigating the material culture in a diachronic way, showing the presence or the absence of what can be a defined as a “School Cosmology”. Exactly like the previous one, this cosmology reveals an order of thought, an implicit of hidden philosophy which, unlike the Domestic Cosmology, does not develop in the relationship between the single and the objects. In this case, since the classroom (often the whole school building) is central, the relationship has its origin between a group of individuals (pupils and teachers) and

a group of objects. Moreover, if analyzed in a diachronic way, the school cosmology, implicit for those who have experienced it (that is, those who have neither theorized nor taken care of the meanings of the objects), clearly reveals the effects of the relationship between subject (pupils and teachers) and the object (school furniture and teaching aids).

The retrospective analysis, in other words, makes it possible the development of an abstract philosophy or a system of beliefs meant to legitimate or explain it (which rarely happens according to Miller). If applied to the history of school, such theory implies that the school furniture and teaching aids can tell their history. It is, however, a rereading of the history of education through a different type of sources together with the traditional sources (official documents, letters, set of rules, ecc.). The aim of the article is to provided a new point of view form which to study the evolution of Italian primary school, even though the adopted methodology lends to the analysis of different territories.

2.

School furniture and teaching aids: 1908-1967

With the Royal Decree of 6th February 1908, n. 150 and with the Act of 4th June 1911, n. 1911 (the so-called law on evocation of public school by the Sate) it is confirmed the duty «of the Municipality to purchase, to maintain and to renovate all the teaching aids and the school furniture, ecc.» (paragraph 2^o, article 18, law 487), but unlike the past, in order to facilitate the observance of such duties, the Municipalities can obtain grants from the Ministry of Education (article 291, Royal Decree of 6th February 1908, n. 150). The article 32 of the above quoted Law 487, established that «the sums registered on the balance of the Ministry of Education, have to be increased of £ 100.000 yearly until 1919-1920 with the precise aim to help Municipalities of other Government Bodies which mean to purchase or renovate the school furniture or teaching aids of their school». The sums can be asked only for the purchase of school objects considered compulsory by the Ministry itself.

The compulsory objects, established by the Royal decree 150/08, are the following:

«Objects and furniture necessary in all classroom.

crucifix;

portrait of the King;

desk (preferably two seater desks, hygienic and suitable model)

sufficient for all pupils enrolled;

teacher's desk, with drawer and kay for the teacher;

blackboard with footstep;
cabinet with kay (for books, exercise books, registers, girl's jobs);
coat rack (for teacher);
ink pot for the teacher and inkwells for students;
board with the rules to prevent infectious diseases according to
Ministry Circular 16th October 1908, n. 68».

Teaching aids for the lower course (1st, 2nd, 3rd classes):

«collection of weights and metric measures of common use (for
2nd and 3rd classes);

topographic map of the City and the Council and geographic map
of Italy (3rd class);

carton or wooden cube decomposable into 8 cubes;

board representing human chest and abdomen (lungs, heart, in-
testine);

samples of the most common minerals of the region where the
school is situated [these belong to the School Museum of Gabelli];
compass».

Teaching aids for the higher classes (4th, 5th, 6th classes; they
are part of the popular courses started at that time to fulfill com-
pulsory education):

«geographic maps of Italy, Europe, Globe;

terrestrial Globe;

complete collection of weights and measures of the metric sys-
tem;

carton or wooden models of the cube (decomposable into 8 cu-
bes), of the cylinder, of the cone, of the pyramid, of the sphere;

boards representing the human body (muscles, blood vessels, the
nervous system);

some mineral samples;

an enlarged flower showing the reproduction organs;

compass».

To be recommended:

«for the lower course, a good reproduction of pictures with coun-
tryside images or scenes of domestic life. For the higher course,
same kinds of pictures (as above), some simple instruments, phy-
sic instruments, some test tubes, a spirit lamp for simple chemis-
try experiments».

Finally, every school should have:

«a number of clothes rack to be put outside the classrooms;

a big closet for the school archives [part of the Museum material];

the Municipalities and the teachers are highly recommended to set up a school library and teaching equipment; both the books and the objects have to be ordered in suitable shelves provided by the Councils».

Then the change from the municipal management to the State management involves not only an increase of the school aids and better organization of the classroom (Polenghi 2014, pp. 635-64), but also a fixed arrangement of the objects which the teacher, the pupils and the classroom can not disregard. However, and this maybe the most interesting feature, the basic material, that is to say, the objects and the furniture «needed in every classroom» have not changed in time, maybe very little (actually they are the same mentioned in the Elementary School Regulation of 1860). Anyway their order in the list has changed: in 1860 the crucifix and the King portrait are penultimate and last respectively, in 1908 the hierarchy of the objects is different and the same objects are put in the first positions, perhaps for importance. The argument about the crucifix and the image of the King is well-known and the teachers who did not respect the text of the law were dismissed.

The central position of the pupils' desk (Meda, 2011, pp. 253-279) and the one or two step teachers' desk still remains. With regard to this last aspect, it is interesting to observe that the arrangement of the sacred images (crucifix) and the patriotic images (the King, geographical maps, ecc.) and the platform will frequently be repeated in the same order: the crucifix will be placed in the middle of the wall, in front of the pupils, on the left the image of the King, on the right the geographical maps.

The arrangement of the wall objects will change again following the Ministry of Education Circular n. 68 of 22nd November 1922 and the Royal Decree 30th Aprile 1924, n. 965. The Ministry Circular warns the defaulting teachers previously mentioned, stating that «in the last few years, in many elementary school of the Realm, the image of Christ and the the portrait of the King have been taken down. This is a clear and not tolerable offence of a rule, and above all and offence to the state religion and to the unity of the nation. We summon all the local government of the Realm to reintroduce the two sacred symbols of the faith and the national feeling in the schools». With Minister Giovanni Gentile the summon becomes an order for all Municipalities: «every school has the national flag, every classroom the Crucifix and the image of the King» (art. 118). From now on the “triad” will be placed in the following order: portrait of the king, Crucifix (above) and portrait of Benito Mussolini (on the same level as the portrait of the King). Immediately below the three authorities of State-Church, the pupil will find the teacher with his own desk and the platform. Finally, the school disposition will undergo new changes under the Fascist government (1923/24-1943).

The Royal decree 26th April 1928, n. 1297 (article 119) established the new furnishing for the fascist class («the furnishing teaching material of the different classes and the school equipment are indicated in the table C enclosed to the present set of rules»). Enclosure “C”:

«1st class:

crucifix;

Portrait of H.M. the King;

wall picture for the different notions in conformity with the syllabus;

alphabetic engravings (objects, animals, flowers with their names in bold characters);

Numeric engravings (the same objects grouped in various ways, in the same board, with the highest number in corner);

big rotating or double blackboard along the walls or portable blackboards to be used on the desks;

simple abacus;

white chalk and colored chalks;

sponge for cleaning the blackboard;

gardening and games tools;

roll of honor for those pupils who were not reproached for their little hygiene.

2nd class;

(see the first three points for the 1st class);

abacus;

board with geometrical shapes;

a mater;

pictures of propaganda of the Youth Red Cross, or other pictures useful to the program of hygienic of the class;

an alarm clock and an artificial wall clock, with moving bands;

blackboard and chalks, white and colored, the same as the first class.

3th class:

(see the first two points of the first class)

simple map of Italy, with few names and with strong relief, obtained with good color shading;

portraits of big characters of “the Risorgimento”;

some views of the region;

city maps, clear and schematic, with monuments in strong relief (better if the maps have a panoramic character). Plastic model of parts territory of the Province, including the “Comune” where the

school is situated;
boards with musical notes, in conformity with the programe;
wall board of the Multiplication table with systematic gaps, another board of Multiplication table with occasional gaps;
boards of weights and measures;
boards of hygienic propaganda useful to the carrying out of the program;
gardening and games tools;
roll of honor, same as the first class.

4th class:

(see the first two points of the first class);
ancient history boards (avoid the usual historic scenes, often of bad taste, and prefer portraits, illustrations of monuments, costumes, ages);
board with the main symbols of topographic maps, for reading exercise of the map;
map of Europe;
a globe;
scheme of meridians and parallels (for the introduction to the syllabus of the 5th class);
board of hygienic propaganda useful to the syllabus of the class;
simple instruments for scientific experiments;
music board, graduated for the first experiments of singing, for reading. Boards with music established for regional and national signing competitions, provided by the authority;
light stick for gymnastic exercises, and tools for outdoor games;
roll of honor, the same as the first class.

5th class:

(see the first point of the first class);
boards of Italian history (with the notes given for the previous class);
chalcography of masterpiece of Italian artists, especially of the region;
national monuments of cities different from the one in which the school is situated;
photographs of public buildings, built by the State or by local pu-

blic bodies. Photos of industrial plants of the region or other parts of Italy;
wall board of Italian colonies;
wall boards of naval and aeronautic propaganda, in accordance with the models of the Ministry of Italian Navy and air-force;
simple instruments for scientific experiments;
board of hygienic propaganda. Health set of rules;
tools for outdoor games and gymnastic exercises.

Additional class:

Same furnishing as 5th class;
materials for pre-vocational courses introduced by the “Comune” in 6th, 7th, 8th classes in accordance with the special regulations for supplementary classes;

Common equipment for all classes under the care of the Direction:

Italian flag, adorned with the prizes obtained by the school in the competitions (compulsory);
a musical instrument (possibly a piano or armonium);
one or more closets for keeping the different wall papers (compulsory);
school museum common to the various classes of one school or to all classes of the town (compulsory);
projection machine for fixed or animated images;
apparatus for musical auditions with educational facilities discs;
if possible, instruments for fanfare for festive recreational activities;
library with few well selected books, with many copies of each book (compulsory);
school badges, for school trips (bracelets or other)¹.

It is clear that in the Fascist period the interest in school finishing and teaching aids is very strong. The use of the objects, of the things was one of the most impor-

1 Article 119 and its annex table C, shown here in its entirety, can be found at <http://banner.orizzontescuola.it/all.-2.pdf> (page consulted on 29/02/2016).

tant feature of the fascist propaganda so much so that to exclude it for historical studies means to exclude one the variables which had the greatest influence on the thinking of the Italian people.

The end of World War II involves a slow abandonment of Fascist practices and objects in favor of a democratic school. For the effective achievement of this goal, the new Italian Republic issues the law 1st June 1942, n. 675: the article 12 established «the authority to provide expense for school furnishing is given to the Ministry of Education, but only for secondary education. Whereas the law 28th July 1967, n. 641 extends the authority of the Ministry to all compulsory schools. It is then issued the Ministry Circular 19th October 1967, n. 367/2527, concerning school building and furnishings in compulsory schools. So, the furnishings and the teaching aids change again, for elementary school the following objects are expected:

- «crucifix;
- portrait of the President of the Republic;
- small tables and chairs for pupils;
- small table and desk with two small armchairs for the teacher;
- [omissis]»

The difficult met in finding this last Circular, prevent a complete analysis of the document, all the same we can observe elements of continuity and discontinuity with the furnishing dealt with: 1) the crucifix permanent since 1860, 2) the replacement of the portrait of the King or the President of the Republic, 3) the hierarchy of the objects, spiritual authority, state authority and school furniture for pupils, then for the teachers and finally 4) the central position of the teacher previously established by the teacher's platform in now reaffirmed by the armchairs (not chairs as for the students).

3.

Conclusions

The documents here analyzed show the growing interest in the structure of the class by the State, which has established the essential requirements to carry out a lesson. At the same time these objects seem to meet other needs, in addition to the educational function.

The first group of school objects (1908-1911) reveals a completely new focus, by the ruling class, on the school organization: until 1911, actually, the elementary school economically depended on the "Comuni" and not State. Then, with the Daneo-Credaro Act (1911), the situation of the elementary school is reserved, turning to a clear improvement. Moreover, for the first time, the Kingdom of Italy takes charge of part of the expenses for the building of schools and the related furniture. It is a

sign of interest and concern for the basic training of citizens: the State is beginning to take responsibility for education providing the teachers with suitable means for the achievement of the school aims. This period can be defined as “the period of awareness”.

The following measures (fascist period), instead, show a major attention not so much to public spending as to the possibility of using the school objects as repeaters of the regime will. The school furnishing, as well as the teaching aids, increase exponentially (as we can see from the previous documents) and all of them, or very nearly, contain fascist messages. The portrait of duce (Mussolini), the crucifix, the wall charts for gymnastic, the constant references to war and to the correct use of the arms leave no doubt: the objects are “talking” and, as such, they must fulfill the supreme function of conforming the pupils’ thought directing education towards the identification with the State and, even more, with the fascist regime. Then the education value of the previous historical period is purified to make room for standardization and serial reproduction of thought which (it must be stressed) is a thought of regime. This period maybe defined as “period of conformation”.

Finally the last moment, while showing a greater focus on the real economic possibilities of the municipalities and then entrusting the Ministry of Education the expenses of building and furnishing the school, does not break the “bridge” permanently with the previous moments. Or rather, on the one hand it is not implemented the awareness towards a correct use of teaching tools, on the other hand the clerical and state authorities are not reconsidered. All these elements are a mirror of historical period in which the desire for change is definitely very strong, but the real possibilities for change are far from being true: the transition from a totalitarian to a democratic system, in Italy as well as in other countries, has quickly taken place “on paper”, and slowly in the citizens’ mentality. This period maybe defined as the “adjustment period”.

The message contended in the school objects are clearly different for aims and objectives, in other words, they have specific features which allow the emergence of an aspect or another, but all of them contain a more or less explicit message. The common denominator among the different historical periods under analysis is, actually, the one of unspoken philosophy, or nearly, which binds the subject (pupil and teacher) to the object (furnishing and teaching aids) in a complex two-way relationship. The influence of individuals on other individuals, from this point of view, in song the only driving force of the educational process, rather it is a par definitely central and important but not the only one pedagogy scholars must take into consideration. The objects, chosen or imposed and they are, are a reflection of a concealed thought, able to affect us to the point where it is no merely a reflection of what we are, but make the subjects (the individual) mirror of the objects. The cases of totalitarian regimes are a prime example.

The scholastic cosmology would then be a matter for further consideration, as it constitutes, in different forms and with different meanings, one aspect of the historical narrative. Just think of the economic growth of European states during the years of recovery, or to the increasing industrialization revolts, to the youth fashion or to the mass production (for example the fast-food) to understand the importance that the objects play in our lives.

In conclusion, the question remains open “how and with what does school educate?”. I believe that, in order to respond to this it is essential to investigate the past and to understand it in any of its aspect. The studies on the material culture of the school are at the beginning, but they maybe able to provide a new reading of our past.

Bibliography

- BERNARD L. HERMAN, *Town House: architecture and material life in the early american city, 1780-1830*, Williamsburg, UNC Press Books, 2005
- BRUNELLI M., *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio culturale*, Macerata, EUM, 2014
- BURKE P., *Varieties of cultural history*, Ithaca, New York, Cornell University Press, 1997
- BURKE C., *Quiet Stories of Educational Design in* DARIAN-SMITH, K. and WILLIS, J (eds) *Designing Schools: Space, Place and Pedagogy*. London. Routledge (Architecture), 2016
- CARUSO M., *Classroom struggle : organizing elementary school teaching in the 19th century*, New York, Peter Lang, 2015
- DEETZ J., *In small things forgotten: the archaeology of early american life*, New York, Doubleday, 1977
- DOUGLAS M., *Isherwood Baron, The World of Goods*, New York, Basic Books, 1979
- GEERTZ C., *After the Facts. Two Countries, Four Decades, One Anthropologist*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1955
- GEERTZ C., *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973
- GEERTZ C., *Local Knowledge . Further Essays in Interpretative Anthropology*, New York, Basic Books, 1983
- HARRIS M., *Cultural materialism: the struggle for a science of culture*, 1979
- HARRIS M., *Cannibals and kings. The origins of culture*, New York, Random House, 1977
- KULA W., *Rozwazania o historii*, Warszawa, Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, 1958
- MACCULLOCH G., *The Struggle for the History of Education*, New York, Routledge, 2011
- MEDA J., *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, in «History of Education & Children's Literature», V, n. 2, 2010
- MEDA J., “Mezzi di educazione di massa”: nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una “storia materiale della scuola” tra XIX e XX secolo, in «History of Education & Children's Literature», Vol VI, n. 1, 2011
- MILLER D., *A Theory of Shopping*, Cambridge, Polity Press, 1998
- MILLER D., *Materiality (Politics, History, and Culture)*, Durham, Duke University Press, 2005

MILLER D., *The Comfort of Things*, Cambridge, Polity Press, 2008

MILLER D., *Stuff*, Cambridge, Polity Press, 2009

POLENGHI S., *School subjects didactics in the history of education. Sources and methodology. Italian studies*, in «History of Education & Children's Literature», Vol IX, n. 1, year 2014, pp. 635-64

PRIEM K., te Heesen Kerstin, *Reference: On Display: Visual Politics, Material Culture, and Education*, in press

TILLEY C., KEANE W., KUECHLER S., ROWLANDS M., SPYER P. (edited by), *Handbook of Material Culture*, London, Sage Pubns Ltd, 2006

WOODWARD I., *Understanding Material Culture*, London, SAGE, 2007

YATES J., *Error, Misuse, Failure: object lessons from the English Renaissance*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2003

Sitography

<http://banner.orizzontescuola.it/all.-2.pdf>

“THE SCHOOL HOUSE”. HISTORY AND EVOLUTION OF THE URBAN AND RURAL SCHOOL BUILDING IN ITALY DURING THE FASCISM

Valeria VIOLA

Center of Documentation and Research of the History of School Institutions,
of the Schoolbook and of Children's literature (Ce.S.I.S.)
Università degli Studi del Molise,
Campobasso (Italy)

Introduction: the fascist school house

The educational historiography has not been often connected to the theme of the school spaces, intended as the physical places dedicated to the practice of education. The scholars have given little attention to the topic, as demonstrates the limited number of in-depth analyses. This contribution presents the outcomes of a study carried out on documents such as archive papers, school monographies, and articles produced on this topic from the Unification of Italy to the Fascism fall, found at the State central Archive, the Minister of Public Education library, the archives and library of the National Association for the Interests of Southern Italy (ANIMI) in Rome. The attempt is to give a first outline of the Fascist *School House* from the legislative point of view, through the consultation of the administrative and legislative documents produced by the Ministry of Public Education. The works carried out so far do not yet allow to define a complete and organic profile of this complex school space, due to the scarcity of surveys in this field. The fascist school construction is undoubtedly one of the most interesting fields so far observed in this research sector, even due to the high concentration of the findings.

The rich legislative and administrative documentation found, as well as the articles appeared on the ministerial specialized press, witness the engagement of the regime in this branch of the civil architecture, which gave the best results under the Minister Carlo Bottai. The fascist educational policy aimed in the first place at providing Italian with schools which, either in town or the countryside, could be decent, functional and up to their task: to educate the citizens of the fascist and rural Italy.

The new political mission entrusted to schools accelerated the process of cultural affirmation of the school building, which had till then suffered an inferiority condition as to the other sectors of civil architecture, due to its lack of specificity.

The regime partly filled this cultural gap, by propagating uniform project schemes both from the architectural and stylistic viewpoints. The enterprise looked ambitious, especially in the early years of the era, because Italians had less schools than before (Barausse, 2008).

War had ended the golden age of national school building, which had started from the emanation of the Law n. 383 of 15 July 1906 (Special provisions for Southern and insular Italy) that had incentivized the building of schools especially in the depressed areas of Southern Italy, which were more in need. *The inquiry on the services of popular and primary education*, that was going to be carried out a few years later by the Ministry of Public Education – and where the topic of school building was highly debated – further urged the campaign in favour of school building. The results, in fact, encouraged the production of a series of studies on the topic – finally acknowledged as a “civic problem whose solution could not be postponed” (Official Bulletin of the Ministry of Public Education, 1923, 4980) – that resulted in an enlightened set of rules for those times. From the technical, sanitary and didactic studies carried out, the Minister set the criteria for the buildings, starting from the choice of the areas, the type of foundations, the quality of light, the surface distribution, the exposition, the walls’ paint, the rooms’ equipment, etc. These provisions are an important step forward towards the definition of the national educational scenario, even because the effective dialogue between architecture and pedagogy started at the end of XIX century (Fossati, 2014), began to produce spaces specifically destined to school, that till then had suffered from the lack of an adequate building culture (Ministry of Public Education, 1911, 45). The lack of an architectural tradition in this field was felt as a relevant issue that came to join the usual obstacles deriving from: “the lack of a school conscience”, the disastrous financial balances of the townships, the refusal of the owners of the buildings destined to school use to give up the rental fee, the “long and debilitating paperwork” that brought the administrations “in spite of their initial decision to build schools, to give up the good initiative” (Ministry of Public Education, 1911, 11)”. The school building campaign started by the Government became effective with the emanation of the Law of 4 June 1911, which provided for new benefits in favour of towns and provinces towards the building of primary and middle schools and kindergartens, whose construction was disciplined by the Rule of 12 January 1912, which dictated all those sanitary/building norms that the studies had suggested.

This contribution will try to identify the moments of bigger tension of this building season, during which the regime gave to many Italians a school where the fascist pedagogic mission could be accomplished.

The topic will be developed along a national as well as local main line, with a focus on Molise, as representative of Southern Italy, which – for the markedly agricultural vocation of its territory – was the main addressee of the celebrative mission of rurality promoted by the fascist educational policy.

1.

“A house to every school”. The first provisions of the fascist policy in the field of school building (1922-1930)

The war had ended the golden age of school building; another was started, ruled by different criteria, dictated by the emergency and the scarcity of financial resources. The prescriptions emanated in the post-war period became more flexible, and inclined to an idea of “adaptation”; Raffaello Fulvio wrote in 1931: “It was still fundamental to simplify the norms for the projects’ design, dictated by the Rules of 12 January 1912, and no longer recognized suitable for an organic development of constructions, with the aim to facilitate the adaptation of existing buildings to the school use and to give a better specification to rules of dubious interpretation (Fulvio, 1931, 86)”.

The new post war scenario did not allow to be too meticulous. Italy had less schools; the building sites that were closed were struggling to start again, even due to the currency’s changed value (Official Bulletin of the Ministry of Public Education, 1923, 4982). The situation was further complicated by the damages of the earthquake in 1908, that had devastated part of Southern Italy. On the day after the war, the issue of school buildings was a desperate one. To face this situation, in 1922 the regime started a new inquiry, whereby emerged that out of 82.855 existing schools, the suitable classrooms amounted to 45.655; 32.314 were considered unsuitable; 4.886 were missing (Fulvio, 1931, 84).

In 1926, Alberto Latronico translated the following statistical data: “[...] a big part of Italy is grouped by the same need of schools worthy of the name [...] this will explain why only 30% of the people in Calabria, 35% in Basilicata, 39% in Apulia and Molise know the value of alphabet (Latronico, 1926, 1094)”.

A few years later, the tones used by the regime’s experts appeared more enthusiastic in the articles that they wrote, from 1925, on the “Annals of Primary Education”, where they reported and celebrated the progresses made by the fascist educational policy in the building of the school houses.

“The sensitive development that in the past few years school building has had, is one of the most powerful indicators of the manifold activity of the Fascism, and the provisions made with regard to this important national issue, in relation to the financial availability, can righteously appear in that great framework of deeds and reformations carried out by the Fascist Government (Fulvio, 1931, 80)”.

Raffaello Fulvio’s words introduce the article *Evolution and development of school building*, appeared on the Ministry journal in April 1933, which celebrated and reported initiatives and guidelines followed till then by the regime, with respect to “such a serious and important issue”, as school building, “that needed to be studied and regulated with new provisions (Fulvio, 1931, 84)”.

The regime adopted many provisions in this respect after the inquiry of 1922, since this had presented a rather discouraging scenario, in front of which the Rules of 12 January 1912 – that provided stricter sanitary/architectonic norms for building and adaptation of school houses – no longer seemed adequate.

After the emanation of the Royal Decree of 31 December 1923, which provided for new rules both in terms of loans and subsidies concession – which took into account the level of illiteracy rather than the size of the population – new norms were promulgated on 4 May 1925, which provided for less rigid rules for the building and adaptation of school premises. For example, in order to promote the construction of rural building and cut the costs, the size of the changing room, the height of the classrooms, and the rise from the ground were reduced. Furthermore, the new rules facilitated the building location, the illumination, the classrooms size and their exposition: the exposition to west and, in some cases, to north was allowed, whereas the former document imposed the south-east exposition and the one-sided illumination from the left-hand side only (Ministry of Public Education, 1911, 50).

The adaptation of the old buildings to school use was facilitated by the set of rules of 1925: before then, to such buildings the same rules applied as to those newly built (Fulvio, 1931, 86).

The need for classrooms, mostly felt in the South, was satisfied with the emanation of the Royal Decree of 7 July 1925, which established the Procurement for Public Works and entrusted the school building for Southern and insular Italy to the Ministry of Public Works (Fulvio, 1931, 88).

The emanation of the R.D. n. 727 of 17 March 1930 was another step forward towards the realization of good quality classrooms. By keeping into account the difficult financial situation of local bodies, in compliance with the Decree the regime was no longer funding only the buildings with more than two classrooms for a maximum amount of 50.000 liras, but also the buildings with any number of classrooms, for a maximum expense of 200.000 liras (Fulvio, 1931, 88). In 1930, the school buildings balance was positive. Fulvio says that, from 1924 to 1930: “[...] in central and southern Italy were built 9.915 new classrooms, therefore, in relation to the demand recorded in 1923, which reported 18.719 inadequate classrooms, a decrease of about 53% on the total demand should have been recorded (Fulvio, 1931, 89)”.

There was still a long way to go, but the first results were encouraging. Even though not all of the new schools were “located in places that responded perfectly to the new requirements (Fulvio, 1931, 89)”, the total demand had decreased from 53% to 24%. The articles that were published later on the same journal record a constant attention by the regime to the building topic, which kept on being dealt with in enthusiastic tones. For example, in his contribution published in 1935, Guido Arcamone reported the good results coming from the provisions adopted by the fascist policy: “To the narrow and unhealthy schools of the past, often made of a few dark and poorly furnished rooms, we can now *proudly* counterpose a series of new buildings, well aerated and built with new techniques, either those which respond to the XX century style, or those which reflect classic architectonic lines” (Arcamone, 1935, 218).

Arcamone’s words prove that the identity of school buildings was finally acknowledged. In line with the stylistic precepts of the rationalist movement embraced by the fascism, schools needed to look essential, free from external ornaments, without any architectonic detail, severe as a temple where the glory of the regime could be celebrated and its pedagogic mission accomplished: a severe, comforta-

ble and rational school, but dynamic in the space organization, and conceived as a *home*, in virtue of a feeling of belonging and protection that the fascist family knew how to guarantee.

The schoolhouse was designed with “warm and aerated environments, wide hallways” and, wherever allowed, with “luminous entrances, accurately arranged electric systems”. When finances allowed, schools were also provided with storages for the didactic supplies, first-aid rooms, directional offices, meeting rooms, courtyards and indoor gyms. It was fundamental to guarantee air, light and hygiene, features that, “with a wise arrangement”, could also be achieved “by adapting old buildings to the new school needs (Arcamone, 1935, 226)”.

On this particular point the educators and constructors of the Bottai Ministry had a different thinking, as they emanated a new regulation for school building in 1939, that aimed at giving to fascist school a real house, conceived according to the political and pedagogical criteria of the regime, which refused every logic of adaptation.

2.

The Schoolhouse as a Church. The new features and the new political and social importance given to the school building from the 1939 Regulation.

The speed with which the Fascism was proceeding imposed the emanation of a new Regulation for school building already in 1939. The 1925 regulation “which was already sort of old from its very establishment, after 14 years was obsolete and inadequate” (Marcucci, 1940, 360). With respect to the document, which was expression of the maturity of the fascist politics, Alessandro Marcucci, promoter of the Agro Pontino school, wrote an article entitled *School building – the new regulation* (“*Edilizia scolastica - il nuovo regolamento*”) on the Annals of Primary Education in 1940; Marcucci criticized the former regulation, which was guilty of “having reproduced old provisions concerning school buildings”, having mortified the spiritual needs of Gentile pedagogy into spaces conceived by “the architectonic practice of school barracks designers” (Marcucci, 1940, 359)”, and having responded inadequately to the emergency that it had been called to manage. After 14 years, the inadequacy of the school spaces “was really overwhelming”; over 40.000 classrooms, more than 1/3 of the total number, had to be built or adapted (Marcucci, 1940, 360)”.

Under Mussolini’s dictatorship, Italy had assumed a brand new face to which the school had to conform. “The stop to the emigration abroad, the demographic increase, the integral drainage, the labour Charter, the physical and military education of youth through the Opera Balilla first and the Gioventù Italiana del Littorio then, the African War and the Empire on the fourth shore (Marcucci, 1940, 359)” demanded a review of the national education and its spaces.

The regulation of 3 November 1939 was inspired to the ethical, political and pedagogic principles of the fascist revolution: “facilitate the child’s activity in all its forms; educate the child to a life of disciplined and useful action, either in peace and in war, in favour of the Country who is mother of all its children: guarantee health and happiness to children, train them to those exercises that adulthood will have to complete and refine (Marcucci, 1940, 361)”.

This manifesto substituted the former architectonic conception that many times had put school spaces to other uses than the educational ones.

Alessandro Marcucci said: “The school contemplated by the New Regulation does not have to be an imposed adaptation, or the recipient of a Law due to which loans and subsidies are hardly and reluctantly conceded; the School, just like the House of the Fascism, is a duty to fulfill without reserve; because it is the place where the hopes for the Country’s fortunes are kept and fed. No matter what it takes, the school has to be the first concern of the public administrators (Marcucci, 1940, 362)”.

The regulation of '39 made no compromise. *Exceptional variations* were never conceded without *authorization*. The big novelty is that school is now conceived as a self-sufficient space, isolated from the surrounding buildings, far from loud buildings such as “noisy factories, markets, hospitals, stations, tram ways, etc”, surrounded by open spaces such as terraces, courtyards and gardens, destined to the physical exercise and psychic recovery of the children. Specifically, the regulation demanded an open space around the school of at least 2/3 of the ground destined to urban school, and of at least 4/5 of the ground destined to rural schools. The building did not have to be too high; a special authorization might concede maximum two storeys, each one with a terrace, and a space for open air activities, at least equal to the half of the space occupied by the floor itself (Marcucci, 1940, 361). The building could host a maximum number of pupils from 1250 to 1500 to allocate in 25 or maximum 30 classrooms, not so big in volume in order to avoid voice dispersion. Classrooms had to be at least 3,25 m high for rural and mountain schools over 500m of altitude, to a maximum of 4 m. In seismic areas the maximum height had to be 3,50 m. Classrooms had to be from 45 to 60 m² large, and every pupil needed to have a space of no less than 1 m²; the biggest side must not exceed 9 m, whereas the smaller side must not exceed twice the height. The window sill did not have to be taller than one meter to allow the pupil “the enjoyment of looking at the horizon, or a tree, a house, the mountains, etc (Marcucci, 1940, 361)”. Furthermore, in compliance with the regulation, floors had to be compact, with a limited number of joints. All the norms aimed at guaranteeing hygiene, light and clean air in all the school’s environments. For example, floors and walls had to be washable, the water closets had to have the shape of a cup with a footstool, to avoid “those squat toilets that were more suitable for military houses, stations, etc”. The daily amount of drinkable water destined to each pupil was 20-30 liters, in addition to the water used for washing the premises and watering the plants. Smaller buildings had a feet-washing system, whereas buildings with a bigger number of classrooms had showers.

For what concerned the external look, the text demanded “decency and austerity even in accordance with the esthetic requirements of the place (monuments and

landscape), which prescribed that location and architecture had to be submitted to the judgement of the Antiquities and Fine Arts Office (Marcucci, 1940, 363)".

The Regulation also prescribed new furniture and supplies that could be more suitable to the young fascists' school exercises. On the classroom walls had to be placed blackboards about 70 cm tall (Marcucci, 1940, 364). Every classrooms had to be equipped with a speaker, screened windows and plugs for movie projections. Schools with more than 5 classrooms had to be equipped with a library, a didactic museum, a small lab and a meeting room for teachers. In addition, a hall for pupils and family gatherings in occasion of ceremony, like the school year opening, the "technique day", the commemorations. The schoolhouse, just like a church, became a meeting place, belonging to the whole fascist community.

According to Marcucci: "the school house, like the church, is home to everybody!" (Marcucci, 1940, 364).

The regulation of 1939 seemed to respond to the wishes of Alberto Latronico who, in 1926, had hoped that Giovanni Pascoli's warning could come true: "When entering a town, the school could be just as recognizable as the church" (Latronico, 1926, 1095)".

3.

From private houses to rural villages. Country schools building during the Fascism

Hereafter are illustrated some aspects of a research on *alphabetization processes and rural schools in Italy*, presented during the study day "Alphabetization processes and rural landscape in Italy between XIX and XX century", organized by Ce.S.I.S. last 27 November at the University of Molise, whose proceedings will be soon published.

The meeting has seen the participation of education and architecture historians, Italian literature and editorial experts, and has allowed to identify better the coordinates of the rural school building, that is a still rather unexplored field. This is mainly due to the secondary places that smaller centers, and rural villages in particular, have had during the first 40 post-unification years in the emergency plan of school spaces and to the scarce effectiveness of the measures taken by the national educational policy in relation to rural school building. Indeed, neither the Law n. 5516 of 8 July 1888, which provided funding also for kindergarten and middle schools, nor the R.D. n. 6 of 29 January 1891, which provided for new State funding for school buildings, had obtained the results hoped for. In fact, these dispositions were still especially privileging "the big towns, whereas country schools were left more or less abandoned, except for the sporadic action of some watchmen here and there (Bongiovannini, 1912, 59)". The official report of 1897 on the conditions of primary education in Italy gave a quite alarming picture of school building in general, and the most dramatic data were coming right from the rural schools

scenario. To put a remedy to such situation, in 1900 a law on convenient mortgage was emanated, that seemed to favour rural villages. The Corradini inquiry in 1908 recorded a bigger level of attention to country schools, which resulted in the 1911 report of the Ministry of Public Education concerning specific guidelines and project schemes (Ministry of Public Education, 1911, 47). The war declared an even more serious state of emergency for school building, which damaged especially small centers and rural villages. The latter, though, would later benefit from the cares of the Fascist government which, through the action of schools, aimed at educating the citizens of a very rural Italy. Rurality was in fact considered an essential value of the fascist people identity and, as such, had to be valorized with every means. The new importance given to rural places and their schools is recorded in a specific editorial production (D'Alessio, 2013) where the topic of rural schools building was acquiring more and more space.

It is significant, in this respect, that Alberto Latronico's contribution, entitled *Rural school building* in 1926 appeared in the editorial *Problems to solve* of the Italian Touring Club monthly review. As a matter of fact, in rural schools there were still many problems to solve. The scenario pictured by Latronico, in spite of the measures already taken by the regime, appeared alarming. The captions under the school pictures are dramatic. In particular, the caption that accompanies the picture of S. Antonio school in Teglio, province of Sondrio, reads:

“The exterior needs no comments. The interior is made of a room in miserable conditions: poor illumination coming from two small windows in the west wall. Above the school there is a barn; below, there are stables. The furniture is miserable: desks have four seats. And we still work faithfully, waiting for a valid help for our poor school (Latronico, 1926)”.

Things were not better elsewhere. The caption under the picture of S. Bernardo school, in Venasca, province of Cuneo, reads: “Old and unstable building; water leaks in rainy days. The humidity level is such as to make blackboard writing hard”. The illumination is scarce. The classroom is freezing cold in winter and not fit for a warming system (Latronico, 1926, 1090)”.

The author had faith in the R.D. of 31 December 1923 which was in his opinion the most rational ever emanated. In fact, the law demanded that the funding allocated by the Public Education to the school building would be distributed on a yearly basis on account of the illiteracy rate rather than the population number, which gave priority to rural schools (Latronico, 1926, 1094).

The new school classification made by the Decree n. 2410 of 31 October 1923 improved things a bit. The old distinction between town and country schools, based on the number of inhabitants and the inland revenue of the towns was eliminated; the schools were therefore divided into classified and not classified based on the number of the units subjected to the compulsory education. The former were managed by the school administration and townships, and were opened in towns where the number of pupils subject to the compulsory education was higher than 40; the latter were established in places where the number of pupils ranged between 40 and 15; in its turn they were divided into provisional schools and subsidized schools, respectively managed by cultural associations delegated by the State and by private parties au-

thorized by the school Superintendence (Montecchi, 62). This organization resulted into a widespread and careful management over the whole national territory especially thanks to the action of the delegated bodies, to which the R.D. n. 1667 of 1926 entrusted the management of the non-classified schools. The documentation found in the town historical archives in Molise and in the ANIMI archives (Radice, 1929) in Rome, specific of this period, concerned two delegated bodies in particular: the “National Consortium of Emigration and Labour” managed the non-classified schools of Campania and Molise, and the National Association for the Interests of Southern Italy (ANIMI) those in Basilicata, Calabria, Sicily and Sardinia (Montecchi, 72). The documentation is made of proceedings related to school openings, projects, project schemes, school opening requests, pupil lists, site plans; basically, precious material for the reconstruction of these schools’ layout and identify the specific choices made by the regime.

The *Norms for the project compilation of school buildings* of 4 May 1925, found at the ANIMI archive, give an idea of the engagement and attention that the fascism gave to country schools.

According to these norms, the school building had to be “solid, free on every side, of decent but simple look”. The classroom, that could not be smaller than 40 m², needed to have at least two windows on a single wall. For every building was required the compilation of “an air project, in agreement with the sanitary authorities on the sanitary guidelines to follow case by case”. The norms also insisted on the building location, by suggesting a certain distance from the surrounding buildings, so that “from every study or working lot the sky could be visible”. At this purpose, it was recommended to “leave a wide free area around the building”, raise the ground floor, move back the building from the street, bring the window’s lintel closer to the ceiling, and proportionate the height and depth of the classroom to improve the illumination.

The Decree of 17 February 1927 reveals that, in order to obtain funding for the construction or adaptation of school buildings, the delegated bodies had to attach to the application: the site plans of the places where the school had to be built or adapted, that were subject to the township sanitary office, the building design, that had to include the teacher’s house.

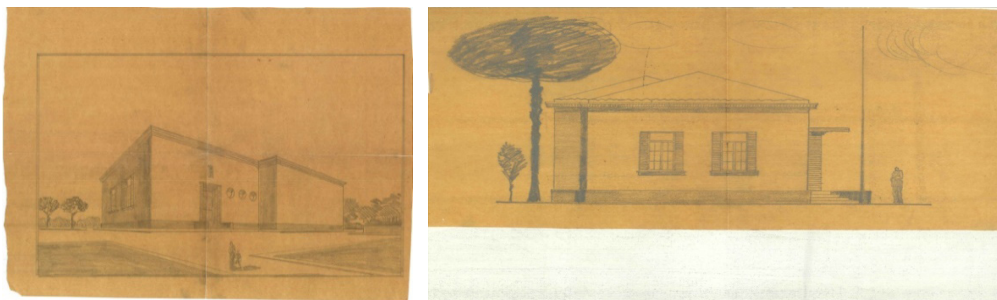
The engagement of the delegated bodies also appears from the circulars collected in the text *For the rural school* by Giuseppe Lombardo Radice, cared by the ANIMI. The rules for the classrooms inspections recommended, for example, to make sure that the school was signaled outside by a plate “visible either from the street or sideway, or from the railroad, etc (Radice, 29)”. According to the rules for the interior, the ceiling had to be hermetic to rain, the walls had to be painted at least once a year, the level of the floor had to be uniform, and the windows of suitable number and size.

The issue of the *small school building* was starting to be perceived as “noteworthy”, even in consideration of the fast increase in number of rural schools which, in 1932, were “about six thousand” (Sessa, 1932).

Once the rural landscape was more populated by schools, the regime thought it could be made more harmonic through the adoption of homogeneous building projects. The *Opera Nazionale Balilla* (Onb) (Betti, 1984), to which the Ministerial Decree of 15 June 1934 had entrusted the management of the rural schools in Molise in

replacement of the “Consortium for Emigration and Labour” (Montecchi, 95), tried to be up to the regime’s expectations. Therefore, it tried to satisfy this request although it was still engaged in eliminating illiteracy, drop-out and schools deficiency (Camagna, 1938, 82). The building campaign of new rural schools provided, then, for the adoption of a type school, as reveal the report written in those years by the Onb of Isernia: “The Central Administration aims at building a type school in order to solve the problem of rural education in healthy and hygienic spaces” (Archivio Storico Comunale di Isernia, b. 259, f. 5687).

This datum is confirmed by the following images, which certify the recurrence of the same project within the documentation belonging to the different historic town archives in Molise, and the stylistic resemblance between some buildings found in different areas of the Region, during the recognition made within the project “Not by land only” carried out by the Ce.S.I.S.; the essay written by Rossella Andreassi on this very topic offers an in-depth analysis of the project.



Onb school project for the town of Isernia, 1930s



Onb school project in Difesa Grande country district, Termoli, 1936

The progress made by the Onb in Molise (Barausse, 2010) in relation to school building is reported by Domenico Camagna in his text of 1938, *The rural school of Molise in three years of activity*. By means of statistical data, Camagna proved the effectiveness of the Onb interventions, which also included questionnaires' filling by the teachers on the conditions of the rural schools spaces, and the threats of suppressing schools with the intent of urging the townships to improve them.

After three years, the results were significant: good quality classrooms had increased from 23 to 39; the sufficient ones from 32 to 44; the mediocre ones had decreased from 53 to 42, and those to suppress had decreased down to 22 from 38.

The advent of Minerva by Carlo Bottai in 1936 marked the acme of the valorization process of rurality and rural schools. The country schools which in October 1937 had fallen under the jurisdiction of the Gioventù Italiana del Littorio (Gil), from the 1 January 1939 shifted under the direct jurisdiction of the Ministry (Montecchi, 99), in compliance with the R.D.L. n. 1771 of 14 October 1938. The schools underwent a new classification on the basis of the number of pupils subject to compulsory education, which had to range between 250 and 20. Such provisions brought to a new distribution of schools, which were increasing more and more: by 1 January 1939 schools were 7.170; in 1939-40, 7.529 and in 1940-41, 8.129 (Montecchi, 100). The Regulation of 1939 had the task to redefine the new rural school in function of the regime's desire to educate peasants to the national political life. The new regulation aimed at an interaction of the school with other public services such as the church, to fascist sections, the warehouse for consumer goods, the doctor's practice, the recreational clubs, the military house of the "rural village" (Marcucci, 1940, 336).

Within the village, the school, which counted 1 to 5 or 6 to 10 classrooms, appeared as an organized building complex, with spaces dedicated to learning and agricultural sciences learning. The regulation demanded that the building had sufficient land, with an extension of at least 500 m² for each classroom, duly equipped with water for the irrigation and what was needed for the agricultural training of the pupils: the garden, the training field, the cultivation plot, the small equipment for animal breeding, the tools storage, the greenhouse, the fruit trees, etc. The school had to have a kitchen for the school meal and housing for teachers, that could be internal or external based on the number of classrooms. Schools with 6 to 10 classrooms had a dining hall, a sanitary toilet, a meeting rooms for teachers, a museum and a library, and the custodian housing with an independent access.

The process of cultural affirmation of school building seemed accomplished and the regime was close to "giving Italy, so markedly rural, the possibility to grow the new generations to the healthy country life, which safeguards physical strength and moral health; the primary source of the national well-being".

Conclusions

The present contribution does not presume to fulfill a complex topic such as the school building during the Fascism, which requires further analysis that is not limited to historical/educational historiography. The social, political and artistic factors that interacted with the definition of the school spaces at that period, suggest a more sensitive methodological research to the requests of the various social sciences that more frequently have investigated on the topic; in particular, the history of architecture, that with its multiple publications on fascist building offers important hints of reflection to understand the educational meaning of the constructions realized in those years. Therefore, this contribution is the starting, and not the arrival point, of a research that aims at investigating the projects and the features of those buildings where the fascism had decided to place its schools.

Bibliography

- FOSSATI, P., "L'edilizia per le scuole del popolo nell'Ottocento genovese", *History of Education & Children's Literature*, N° IX / 2 (2014), pp. 445-466.
- D'ALESSIO, M., A scuola fra casa e patria: dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo, Lecce, *Pensa MultiMedia*, 2013
- BARAUSSE A., La scuola in Molise dalla riforma Gentile al libro unico di Stato: 1923-1929, Campobasso, *Habacus*, 2010
- BARAUSSE, A., *Le istituzioni scolastiche dall'Unità al fascismo: 1861-1933*, Campobasso, *Palladino*, 2008
- BETTI, C., *L'Opera nazionale balilla e l'educazione fascista*, Firenze, *La nuova Italia*, 1984
- MARCUCCI, A., "Edilizia scolastica. Il nuovo regolamento", *Annali della Istruzione elementare*, N°6 (1940), pp. 359-371.
- CAMAGNA, D., *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, Agnone, *Tipografia Sammartino - Ricci*, 1938
- ARCAMONE, G., "Edilizia scolastica", *Annali della Istruzione elementare*, N°3(1935), pp. 217-240.
- SESSA, G., "Edilizia delle scuole non classificate", *Annali della Istruzione elementare*, N°2(1932), pp. 27-40.
- FULVIO, R., "Evoluzione e sviluppo dell'edilizia scolastica", *Annali della Istruzione elementare*, N°. 1-2 (1931), pp. 80-92.
- RADICE, G. L., "Per la scuola rurale. Circolari didattiche della Associazione per il Mezzogiorno", *L'educazione nazionale*, Roma, Associazione per il Mezzogiorno - Editrice, 1929.
- LATRONICO, A., "L'edilizia scolastica rurale", *Rivista mensile del Touring Club Italiano - Le vie d'Italia*, 1926, pp. 1088-1099.

“Relazione sull’edilizia scolastica”, Bollettino Ufficiale del Ministero dell’Istruzione Pubblica, Roma, N°56, Tipografia di E. Sinimberghi, 20 Dicembre 1923, pp. 4978-4997.

BONGIOVANNINI, M., La sede della scuola rurale all’estero ed in Italia, Roma, Ditta G. B. Paravia e C, 1912.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, La Casa della scuola, Roma, Tipografia operaia romana cooperativa, 1911.

The archival documents consulted

Archivio Storico Comunale di Isernia, b. 259, f. 5687.

Sitography

MONTECCHI, L., I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall’età giolittiana alla caduta del fascismo, in http://ecum.unicam.it/492/1/TESI_DI_DOTTORATO_Montecchi_Luca.pdf [consultated 10/3/2016].

DE LA OSCURIDAD DE LAS AULAS DE LOS CASERÍOS A LAS EXCLUSIVAS Y PECULIARES ESCUELAS RURALES DE LA DIPUTACIÓN DE GIPUZKOA (1931-36)

Joxe GARMENDIA LARRAÑAGA

Hilario MURUA CARTÓN

Iñaki ZABALETA IMAZ

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea¹

1.

La situación de la enseñanza en las zonas rurales, a principios del siglo XX

1.1. Analfabetismo, renovación pedagógica y construcciones escolares

La realidad de la enseñanza elemental en el estado español y en el País Vasco a finales del s. XIX era desconsolador y deprimente. A pesar de que se habían avanzado promoviendo una legislación específica, estas leyes en la práctica casi no se desarrollaron, sobre todo, por problemas políticos y de financiación.

La llegada del siglo XX trajo consigo notables transformaciones sociales, culturales y educativas. En el marco legislativo-educativo destacaremos los siguientes momentos: la aprobación, en 1898, del sistema de enseñanza graduada; la creación del Ministerio de Instrucción Pública y de Bellas Artes en 1900; la centralización y garantía de los salarios a los maestros de escuela primaria en 1901; y la ampliación de la escolarización obligatoria en 1909 hasta los 12 años. A la legislación señalada, hay que añadir el trabajo realizado por profesores e inspectores, conocidos y anónimos, que trabajaron por difundir las nuevas corrientes pedagógicas, así, entre

1 Los autores son miembros del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación – Garaian, reconocido por el Gobierno Vasco con el número IT 911-16 y de la Unidad de Formación e Investigación “Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54)” de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU.

otros citaremos a: Ángel Llorca, José Xandri Pich, Virgilio Hueso, Rosa Sensat, María Sánchez Arbós, Felix Martí Alpera, en el estado español y en el País Vasco a Koldo Eleizalde, Leoncio de Urabayen, Eduardo Landeta, Maria de Maeztu, Adelina Méndez y Julene Azpeitia entre otros. Todos ellos personajes claves en la renovación educativa que se llevó a cabo.

Este proceso de renovación educativa, se concretaba generalmente a la escuela urbana. La zona rural era la gran olvidada en todos los proyectos educativos. La falta de escuelas era realidad sangrante y en las pocas escuelas existentes o estaban abandonadas ó se imponía un modelo pedagógico de corte urbano, que no tenía en cuenta la realidad sociocultural del mundo rural. Macías Picavea, que participó en la reforma educativa en 1884 con Alejandro de Groizard, hablaba en 1899 de que muchas escuelas de pueblos y aldeas eran como cuadras destartaladas con maestros harapientos y muertos de hambre, sometidos a las presiones de los alcaldes con frecuencia analfabetos. En esta época, las tasas de analfabetismo en el estado español se cifraban en el 63,8 % (Hernandez Díaz, 2000).

En 1911, el inspector Martí Alpera señalaba que nadie se había preocupado hasta ahora de las escuelas de los pueblos pequeños y de las aldeas (Martí Alpera, 1911), añadía además que estas escuelas eran más de la mitad de las escuelas del estado español y que ellas representaban el único centro de cultura accesible a los hijos de los labriegos, de los pastores y de los marineros.

No debemos olvidar que a principios de siglo eran miles los niños que no acudían a la escuela, o sólo lo hacían por temporadas, debido a que se ocupaban de los trabajos de campo. La realidad socio-económica respondía a una sociedad rural en la que primaba la pobreza. La situación de las escuelas rurales era inestable y deficiente, asimismo la necesidad de crear escuelas que estuvieran más cerca de los barrios apartados era una demanda reivindicada por todos los estamentos significativos: instituciones políticas, instituciones sociales, etc., y también por las familias. Para solucionar el problema de la distancia, se recurrió a las escuelitas, pero para desarrollar estas escuelas era necesaria la aportación de los interesados e instituciones locales, aportación que no siempre se realizaba. Este tipo de escuela, muy extendido a finales del siglo XIX y principios de siglo XX, estaba sustentada en iniciativas locales y particulares.

Este modelo educativo de escuela rural de barrio, aunque precario, sirvió para escolarizar y socializar a un gran número de niños/ as que sin este tipo de escuelas hubieran quedado desescolarizados. En un contexto rural y de muy difícil acceso, las escuelas de los barrios solían estar ubicadas en caseríos o dependencias anexas a las ermitas, etc. El primer paso para ubicar una de estas escuelas solía ser la realización de un escrito (proyecto de creación) pidiendo permiso para la instalación de la escuela, que se presentaba al ayuntamiento y una vez instalada la escuela, se solicitaba de la autoridad local, al objeto de poder subsistir y mejorar las instalaciones, los materiales didácticos y demás recursos. La subvención era generalmente para sufragar los gastos originados por la instrucción y poder, al mismo tiempo, pagar los honorarios de quien estuviera ejerciendo el oficio de maestro, estas ayudas dependían de los ayuntamientos y por lo general solían ser mínimas. No debemos olvidar que muchas de estas escuelas se habían creado a partir de la necesidad que se

sentía que la enseñanza de la Doctrina Cristiana se diese en vascuence; la labor de los curas y sacerdotes fue primordial en la creación de esas escuelas. La situación de estas escuelitas rurales era deplorable: el analfabetismo alcanzaba proporciones muy elevada y los edificios escolares eran deficientes. El número de escuelas rurales particulares incompletas que se contabilizaban en Gipuzkoa en 1920 era de 73 (AGG JD IT 1874).

La realidad educativa de Gipuzkoa no se diferenciaba de la realidad que describía la Diputación de Bizkaia. El diputado por Gernika, Victoriano Gáldiz, describía así en 1896 la situación (ADVF. Acta de la Dip. Bizkaia, 11.XII.1896).

Se nota un gran contraste entre los beneficios que disfrutaban las zonas urbanizadas y la falta de escuelas en la parte rural, con perjuicio de las familias que habitan en los caseríos diseminados en ciertos distritos. Debido a las distancias los alumnos tienen dificultades para asistir a los mismos especialmente en las épocas invernales, cuando las lluvias son abundantes.

En esta tesitura, era evidente la necesidad de un cambio radical en la enseñanza rural. La reorganización de la escuela rural debía que tener en cuenta, necesariamente: a los maestros, el proceso de enseñanza, la organización pedagógica, garantizar la asistencia escolar, fomentar las obras auxiliares y complementarias de la escuela y sobre todo el edificio escolar.

Así pues, en este trabajo nos centraremos específicamente edificios de las escuelas rurales y concretamente en los edificios escolares de las Escuelas rurales de Gipuzkoa, escuelas de nueva construcción, edificadas por la Diputación en la II. República. La necesidad de escuelas rurales que cumpliesen las condiciones básicas de salubridad, iluminación... era considerado como un elemento imprescindible para erradicar el analfabetismo y promover la cultura de la población.

Era evidente que no se podía erradicar el analfabetismo sin escuelas. Estas debían de acogerse, en la medida de lo posible, a las nuevas prácticas y recomendaciones que aconsejaba la higiene y la pedagogía, como se estaba aplicando en otros países europeos. Había que abandonar para siempre el modelo escolar de escuelas rurales que imperaba, escuelas que el Ministro de Instrucción Pública, el Conde Romanones, describió claramente en la Memoria que presentó en las Cortes en 1910 (Martí Alpera, 1911: p. 146.):

Más de diez mil escuelas están en locales alquilados y de ellos algunos, muchos, mejor dicho, constituyen verdaderos atentados a la infancia (...), hay escuelas donde los pobres niños y niñas no pueden entrar hasta que no sacar a las bestias que van a pastar; hay escuela tan reducida que apenas hace algo de calor se producen los niños desvanecimientos por escasez de aire y falta de ventilación (...).

Hay que destacar también la mayoría de las veces la escuela se diseñaba desde el ámbito urbano y aparecía como un elemento extraño para el mundo rural. Una escuela que inculcaba una cultura que no tenía en cuenta las peculiaridades del lugar ni la realidad socio-económica. Lo que no podemos negar es que la escuela les hizo conocer, a los campesinos/as, aunque fuese relativamente, no solo el progreso económico sino nuevos horizontes, nuevas concepciones del mundo y otras formas de pensar.

Respecto a las tasas de analfabetismo en el estado español y en el País Vasco podemos afirmar que estas, a principios del s. XX, eran las muy elevadas (Dávila Balsera, 1995).

Tabla 1. Tasas de analfabetismo en el estado español y en el País Vasco.

Año	Estado español	Álava		Gipuzkoa		Bizkaia		Navarra	
		Población	Proporción	Población	Proporción	Población	Proporción	Población	Proporción
1900	63,7%	33.054	34,2 %	90.594	46,2%	145.553	46,7%	137.221	44,6%
1910	59,3%	31.456	32,3%	92.222	40,6%	142.733	40,7%	135.539	43,4%
1920	52,2%	27.064	27,4%	90.419	34,9%	133.970	32,7%	121.332	36,7%

LUZURIAGA, L., *El analfabetismo en España*. Madrid, J. Cosano, 1926

Esta era la realidad de los pueblos rurales de Gipuzkoa en 1913. Como se puede observar las tasas de analfabetismo eran muy elevadas, sobre todo en las zonas rurales.

Tabla 2. Analfabetismo en los pueblos de Gipuzkoa, 1913.

Población	Habitantes	Analfabetos	%
Aia	2.367	2.068	87,36
Hernani	4.214	2.700	64,07
Zegama	2.109	1.000	47,41
Hondarribia	5.000	2.100	42,00
Idiazabal	1.400	780	55,71
Lazkao	1.380	650	47,10
Arrasate	4.700	1.800	38,29
Errenteria	5.500	2.600	47,27

Acta sesión Diputación Gipuzkoa de 11.XII.1913

La incultura y el analfabetismo de los jóvenes campesinos de Gipuzkoa preocupaban a las autoridades. Así pues, era necesaria su alfabetización y para esto era imprescindible crear nuevas escuelas, preferentemente en las zonas rurales.

1.2. Mejorando las condiciones higiénicas y pedagógicas de las escuelas

A principios del siglo XX, el País Vasco y en concreto Gipuzkoa, era una sociedad eminentemente rural en su estructura productiva, su sistema de vida y en las relaciones socio-culturales. La escuela no era considerada como un elemento prioritario en la formación.

Si en los núcleos de población urbana las escuelas eran mantenidas por los ayuntamientos, cumpliendo en parte las normativas legales, en las zonas rurales las escuelas estaban bastante olvidadas. Los ayuntamientos en pocas ocasiones aparecen como propietarios de las escuelas particulares rurales, concretándose a subvencionar a los maestros y aportando, en algunos casos, las cantidades necesarias para el alquiler. En los pequeños barrios, en los cuales la vida giraba alrededor de la ermita, iglesia o anteiglesia, muchas de estas escuelas estaban situadas en locales propiedad de la Iglesia (AGG, JD ITF 1460/2054). También había escuelas rurales en los caseríos y en los puestos de *miqueletes*, cuerpo administrativo y policial de la institución provincial (AGG JD ITF 1460/2054). Aunque las condiciones eran distintas según los municipios y según las escuelas, se puede afirmar que la mayoría de las escuelas rurales no cumplía las condiciones apropiadas para la enseñanza:

El local destinado para la escuela, si así puede llamarse, tiene todos los honores de una cuadra. Apenas hay dos carteles abecedarios, una indecente mesa en medio, las paredes, como las de un establo y el suelo de barro. Por si esto fuera poco, carece en absoluto de ventilación alguna, pues la única puerta de entrada de madera, tiene en lo alto un pequeño cristal que nunca se abre y la puerta no puede permanecer abierta, porque corre un *aire de muerte* (Escuela del barrio Gaintxurizketa, Hondarribia) (AGGJD ITF 1460/2054).

En este contexto, era urgente e inaplazable priorizar el problema de la construcción de los edificios escolares. Siendo los edificios condición esencial para la renovación pedagógica, la discusión recaía en cómo debían de ser estos edificios escolares. Las opiniones de pedagogos e higienistas, sirvieron de base a los trabajos de los arquitectos a la hora de dirigir las obras, teniendo en cuenta también las aportaciones y opiniones de Ayuntamientos, maestros/as y otras entidades colaboradoras.

En 1905, el Ministro D. Carlos María Corteza, dictó la instrucción de 28 de abril, respecto a las condiciones higiénicas-pedagógicas de las edificaciones escolares, recomendaciones que serán referentes en los próximos proyectos que se desarrollaran en el estado español. Entre estas las recomendaciones destacaremos (Martí Alpera, 1911: 148).

Emplazamiento: en sitio alto, bien soleado, fácil acceso, terreno llano, a nivel de aguas subterráneas...

Orientación, en las regiones cálidas, la fachada principal al Norte, en las frías al Sur; además de la orientación la ventilación, iluminación y calefacción son elementos imprescindibles a tener en cuenta.

Extensión: no debían de construirse grandes grupos escolares.

Construcción: de sólida construcción y de sencillo y elegante aspecto.

Materiales: de acuerdo con los recursos, las costumbres y la geología de cada localidad.

Aulas: había que tener en cuenta el número de alumnos y la homogeneidad de los mismos.

En estas instrucciones también se describían, además, las distintas dependencias escolares (aulas de clase, vestíbulo, guardarropa, patio, retretes y urinarios, lavabo, biblioteca...) y sus características.

A partir de la finalización de la primera guerra mundial, los cambios socio-culturales se aceleraron. La realidad socioeconómica, política y cultural sufrió grandes transformaciones en el País Vasco. La realidad escolar y cultural de Gipuzkoa tampoco fue ajena a este cambio. En septiembre de 1918 se celebró en Oñati el I. Congreso de Estudios Vascos con el objetivo de promover, por los medios adecuados, la intensificación de la cultura vasca (de estas inquietudes surgió Eusko Ikaskuntza). En el II. Congreso de Estudios Vascos (Iruñea, 1920), dedicado a la enseñanza Koldo Eleizalde, Leoncio de Urabayen, Eduardo Landeta, Adelina Méndez disertaron sobre las penurias de la enseñanza y el arquitecto Ricardo Bastida, presentó la ponencia «Edificios escolares y sus anejos: campos de juego y de experimentación, jardines y parques escolares, etc. Mobiliario y material de enseñanza». Ricardo Bastida en su intervención señalaba lo siguiente (AA.VV., *II Congreso de Estudios Vascos*):

Los edificios escolares dedicados a la enseñanza primaria, son, sin duda alguna, de aquéllos que deben estudiarse con el mayor cuidado, aún en sus menores detalles. Basta, en efecto, pensar que los niños han de pasar en ellos diariamente seis horas, para deducir que, si el ambiente en que transcurren una buena parte de su vida, no reúne todas las condiciones higiénicas, pedagógicas y de comodidad apetecibles, se tendrán hombres instruidos, ciertamente, pero no sanos, y que no podrán, por lo tanto, rendir a la sociedad, a la patria y al incesante progreso el tributo de energía que de ellos debe esperarse.

En el mismo Congreso la Comisión de Educación, en sus conclusiones señalaba lo siguiente:

3.ª Se pondrá el mayor cuidado en todos los locales y en todos los elementos de la construcción, procurando siempre, de un modo especialísimo, que las dependencias principales, *las clases*, tengan el máximo de condiciones higiénicas, pedagógicas y de comodidad posibles.

4.ª Los servicios escusados, las duchas, los guardarropas, las salas de reunión, las cantinas, así como los vestíbulos, las escaleras, etc., etc., serán estudiados con el mayor cariño, hasta en sus menores detalles.

5.ª El aspecto exterior ha de ser la expresión franca de las necesidades interiores.

6.ª La decoración interior ha de ser excesivamente sabría; ha de descansar en la belleza de las formas, en el empleo juicioso y razonado de los materiales.

Con estas aportaciones se estaba perfilando un nuevo modelo que luego tendría reflejo en lo que serían las primeras, a partir de 1920, escuelas de Barriada de Bizkaia y más tarde las escuelas rurales de la Diputación de Gipuzkoa, a partir de 1932. La construcción de las Escuelas de Barriada de Bizkaia, creadas a partir de la moción Gallano de 1919, estuvo a cargo del arquitecto provincial Diego Basterra Berastegi (1883-1959). Basterra fue concejal por el P.N.V. en el Ayuntamiento de Bilbao desde 1915 hasta 1919 y permaneció al frente del servicio de Arquitectura de la Instrucción de la Diputación de Bizkaia hasta junio de 1937, fecha en la que represaliado y encarcelado (PALIZA MONDUATE, M., 2015).



Fig.1.
Diego Basterra Berastegi

Así describía a estas Escuelas de Barriada Pedro Zufía, inspector de las Escuelas de Barriada de Bizkaia, en la Memoria presentada en 1930 (ZUFIA, P., 1930):

- Los locales escolares. Todas las escuelas eran del mismo tipo, con un edificio de una sola planta, distribuida en pórtico, clase, cuarto de aseo, cuarto de material y cocina-comedor.
- Los retretes estaban separados del edificio principal y estaban divididos en dos secciones completamente aisladas para niños y niñas. Las construcciones, respondían al estilo clásico del País Vasco, hallándose el edificio escolar rodeado de un trozo de terreno y en algunas escuelas señala la existencia de un frontón, donde los niños se ejercitaban en el juego tan vasco como higiénico de la pelota.
- Las Cantinas escolares. A las cantinas escolares además del comedor escolar se les proveyó de mesa corrida, cocina económica, fregadera, depósito de carbón. Había también Biblioteca escolar.
- El costo de cada edificio ascendía a una media de 17.000 pesetas en el caso de las sencillas y a 24.000 pesetas en el caso de las escuelas dobles. Este modelo, mejorado, sirvió de referencia a las de las escuelas rurales que se construirán en Gipuzkoa.



►
Fig. 2.
Escuela de barriada
Iruzubieta de Ziortza-Bolibar.
J. Garmendia (JG)

La experiencia desarrollada por las escuelas de barriada de Bizkaia fue un referente importante a la hora de configurar el proyecto educativo y los edificios escolares que se diseñaron en el proyecto desarrollado por la Diputación de Gipuzkoa, a partir de 1932 hasta 1936.

1.3. Las instituciones guipuzcoanas y su implicación en la construcción de las escuelas rurales

La política educativa de la diputación de Gipuzkoa a principios del s. XX se circunscribía fundamentalmente a las obligaciones económicas contraídas por la legislación estatal (institutos de secundaria, escuelas normales, etc.), a la política de subvenciones a proyectos ajenos a la diputación (proyectos municipales, organismos privados, subvenciones a la enseñanza del euskera) y a los proyectos educativos propios sostenidos con fondos provinciales y municipales (escuelas rurales en Gipuzkoa) (Davila Balsera, 2008: p. 222),.

Por lo que respecta a la enseñanza primaria era labor de la Diputación de Gipuzkoa ayudar a en la medida de lo posible a los ayuntamientos en la labor de promover la enseñanza, sobre todo en las zonas rurales, promoviendo nuevas escuelas y construcciones escolares. A falta de recursos económicos para responder a las necesidades educativas acudían a la Diputación. En 1924, la Junta de Instrucción del Ayuntamiento de Oiartzun, en reunión celebrada, señalaba respecto para hacer frente a este problema, que era necesaria la intervención de la Diputación (AM Oiartzun. Actas de la Junta Local de Primera Enseñanza, 1912-1938):

La Junta considera indispensable que la Diputación provincial contribuya a la creación y sostenimiento de esas escuelas prestando su importante cooperación a los ayuntamientos que, como el de este valle, están dispuestos a los mayores sacrificios en pro de la enseñanza primaria.

Cuando la Diputación empezó a subvencionar a las escuelas rurales, se acordó que las ayudas bajo esta denominación se destinarias a las escuelas rurales de iniciativa particular o municipal, creadas sobre todo gracias a la labor de los vecinos preocupados por la enseñanza. Estas escuelas eran por lo general escuelas incompletas y estaban en unas condiciones pedagógicas deficientes. Bajo esta denominación se agrupan diversos tipos de escuelas: escuelas de patronato, fundaciones, algunas municipales y sobre todo las escuelas rurales particulares creadas por la labor de los vecinos.

Durante los años siguientes fueron varias las propuestas de la Diputación de Gipuzkoa respecto a las construcciones escolares:

- El 18 agosto de 1927. La Diputación señalaba que no se les debía de exigir a los pueblos la construcción de una escuela, sino que se les debía de imponer la obligación de aportar un local. En el caso de construir un edificio de nueva planta, cabría abonarles, a modo de subvención una cantidad que representase la capitalización del alquiler del local.

En 1930, la Comisión de Enseñanza de la Diputación señalaba que en las barriadas rurales funcionaban 74 escuelas rurales subvencionadas, a las que acudían 3.666 niños y niñas. La crítica que se le hacía a éstas era que mantenían un modelo de escuela no adecuado a la sociedad moderna. En los barrios rurales eran muy pocos los edificios destinados exclusivamente para escuelas. Estas escuelas, *escuelitas*, estaban instaladas en casas particulares o caseríos. En los caseríos a pesar de tener abandonadas las demás habitaciones, se preocupaban de tener la destinada para instrucción en las mejores condiciones posibles (AGG JD ITF 1460/2056). En algunos casos la escuela se daba en la casa de la maestra, en otros casos en locales que para tal fin disponían los caseros. Estos permitían que se diera en algunas de las habitaciones del caserío, a cambio de cierta cantidad de dinero o a condición de que sus hijos acudiesen a la escuela sin pagar cuota alguna (AGG JD ITF 1460/2057).



◀ Fig. 3.
Escuela San Pedro de Zegama. (JG)

Así pues, después de varias tentativas fallidas, y a la estela del proyecto de escuelas de Barriada de Bizkaia, la Diputación diseñó en 1930 un proyecto acorde a las aportaciones pedagógicas de la época, que preveía sustituir a las antiguas escuelas particulares rurales por escuelas de nueva planta con profesorado *euskaldun* y bajo la supervisión de las autoridades escolares provinciales. Este nuevo proyecto se presentó como alternativa y complemento a las escuelas rurales particulares.

2.

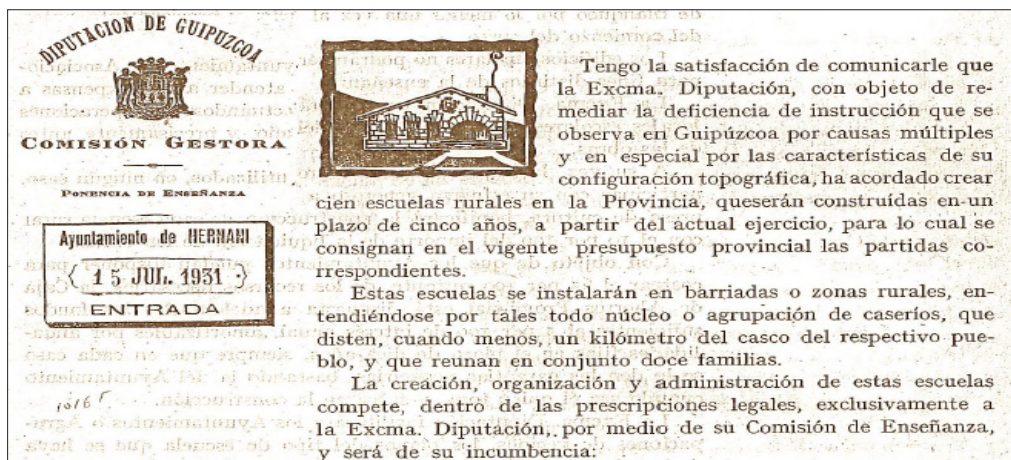
Las nuevas escuelas rurales de Gipuzkoa. Una atrevida apuesta por una enseñanza moderna

2.1. El proyecto de creación de las nuevas escuelas rurales de la Diputación de Gipuzkoa de 1930

El 12 de diciembre de 1930 la Diputación de Gipuzkoa acordó el Proyecto de Bases para la construcción de las nuevas escuelas rurales que despertó muchas ilusiones. En él se señalaba que la Diputación, a semejanza de la labor que ejercía el Estado en las escuelas nacionales, participaría y dirigiría la labor de construcción de edificios y subvencionaría a las mismas. Además se haría cargo del profesorado, marcando las normas para la elección de los mismos y responsabilizándose de su remuneración, orientación y control.



Fig. 3.
AM de Hernani.
Exp. Construcción escuela rural. 1932/



Por lo respecta a la edificación, estas eran las características de este Proyecto:

- Construcción de escuelas. El proyecto estaba concebido para que estas escuelas rurales, dentro de la mayor economía posible, cumpliesen con las condiciones higiénicas y pedagógicas exigidas

por la enseñanza moderna. En el proyecto se mostraban diferentes tipos de escuela (unitaria, doble, especial), que se construirían atendiendo a las características del censo escolar de las localidades y el presupuesto aproximado de construcción de cada uno de ellos.

- Aportación económica. Estas escuelas deberían ser construidas por los ayuntamientos o agrupaciones de vecinos que hiciesen sus veces. Para facilitarles recursos económicos, la Diputación gestionaría de la Caja de Ahorros Provincia la concesión de préstamos a un tipo módico de interés y a un largo plazo de amortización. Además se proponía que la Diputación debía de otorgar para cada escuela en concepto de subvención, el 25 % del importe de la liquidación de las obras.

Este proyecto supuso un cambio radical en el tratamiento que se le había dado a la enseñanza rural. Si hasta entonces había la enseñanza había estado en manos de maestras y maestros sin título, que impartían la enseñanza en caseríos, ermitas en condiciones pedagógicas, económicas e higiénicas deficientes, el nuevo proyecto intentará superar esta situación. Así se involucró a las instituciones provinciales más importantes en el mantenimiento económico de las mismas: la Diputación se hizo cargo del gasto que suponía la plantilla y las necesidades de material pedagógico; los ayuntamientos en la construcción del edificio; la Caja de Ahorros, colaboró subvencionado la construcción y aportando cierta cantidad para las necesidades de material escolar.

2.2. El proceso de adjudicación y construcción. Normativas

El primer paso fue poner en marcha el proceso de adjudicación y construcción. Así, el 1 de julio de 1931 se envió a los distintos ayuntamientos un documento en la que se señalaban las características de estas escuelas. Se señalaba que para acogerse a la creación de una o más escuela se debería de dirigir una solicitud a la Comisión de Enseñanza. La instancia debería estar acompañada de una certificación del acuerdo adoptado por el Ayuntamiento de solicitar la creación de escuelas. Una vez finalizado el plazo se señalaba que se procedería a señalar las veinte escuelas correspondientes al año en curso (AM de Zizurkil. legajo 291,1). Recibidas las peticiones pertinentes en la Diputación, esta institución decidiría los ayuntamientos en los cuales se iban a construir las escuelas. Después se presentaba a concurso público y se adjudicaba, señalando al contratista que tenía de plazo de 8 días para presentarse y aportar una fianza por importe del 10% de la obra y a continuación y firmar el pliego de compromiso. En la mayoría de los pliegos de condiciones, se repetían las mismas particularidades: características de la obra, del material a utilizar, etc.

En el proceso de adjudicación realizado el 12 de enero de 1934, la Comisión de Enseñanza, bajo la Presidencia del Sr. Luis Castro Casal, señalaba que los trámites a seguir debían de ser los siguientes (AGG, JD IT 784,2):

- Petición del Ayuntamiento interesado y pase a la Comisión de Enseñanza.
- Con acuerdo afirmativo, descargo del señor Arquitecto acerca del terreno.
- El Arquitecto debe de presenta las condiciones de la futura escuela.
- Dictamen de la Comisión de Enseñanza, proponiendo la construcción de la escuela a la Excma. Corporación y acuerdo aprobatorio de la construcción y su alcance económico y traslado al Ayuntamiento del acuerdo y compromiso a proveer de agua y luz al edificio escolar.
- La Comisión provincial anunciara la subasta y comunicar el resultado.
- Los pagos al contratista se señalaran en el pliego de condiciones. Corresponde a la Comisión de Enseñanza el disponer todo lo referente a la inauguración

En algunas adjudicaciones se señalaba que se debía de contratar cierto número de trabajadores de la villa en cuestión, para hacer frente al problema del paro de la villa. Por lo que respecta al pago de la obra, había 3 plazos para realizar el pago al contratista. Las fechas estaban controladas por las directrices que sobre la marcha de la obra señalaba el Arquitecto provincial, Ramon Cortázar. Ramón Urruzola (1869-1944). Este arquitecto, fue el que diseño la mayoría de estas escuelas y en la realización de las mismas siguió el denominado estilo *nevasco*, interpretación local del estilo denominado *regionalismo*. Una sociedad concienciada en su aprecio por lo vernáculo demandaba una arquitectura con identidad vasca inspirada en el caserío. Ramón Cortázar diseñó también, entre otros muchos proyectos, así las estaciones del F.C. del Urola.



◀ Fig. 4.
Ramón Cortázar (1869-1944)

Estas nuevas edificaciones trajeron también la posibilidad de realizar obras, sobre todo la canalización de los servicios de agua y luz, que de otra forma muchas veces no se hubiesen realizado por las dificultades económicas que representaban. Estos servicios que eran vitales para los barrios y el funcionamiento de la escuela.



▲ Fig. 5.
Las nuevas escuelas rurales de Gipuzkoa.
Alazne González

2.3. Financiación económica. Colaboración entre las familias e instituciones en la construcción de las Escuelas

Para edificar estas escuelas era necesario un fondo económico que no poseían los ayuntamientos, que eran los que debían de aportar la mayor parte del costo de la obra. Así una vez que decidió la Diputación la construcción de las escuelas rurales, se puso en contacto la Caja de Ahorros Provincial y la implicó en el proyecto. La propuesta de la Comisión de Enseñanza, celebrado en 1932 quedó redactado en los siguientes términos (AGG JD IT 784).

Corresponde abonar, según las bases establecidas por la Excm. Diputación, el 10 % a la Caja de Ahorros Provincial, el 25, % a la Excm. Diputación y el 65 % restante a los respectivos Ayuntamientos. La Caja de Ahorros ha limitado su aportación al 10 % calculado sobre el valor aproximado de 20.000 a 30.000 pesetas por escuela, según fuese ésta de tipo sencillo o doble.

En el estado español, en esta época republicana, tenemos que señalar que el D. 07.VII.1931, art. 2º, admitía la escasez de los recursos municipales y eximía, en algunos casos, de su aportación a las Corporaciones Locales, siendo el Estado el que se hacía cargo de la financiación. En el caso de Gipuzkoa fue la Diputación la que colaboró con los ayuntamientos en la labor de construir nuevas escuelas rurales.

La labor de las instituciones locales y provinciales muchas veces fue el colofón o el complemento de la labor de los vecinos de los barrios, que eran los más interesados en la puesta en marcha de escuelas que respondiese a las necesidades educativas de los barrios. En muchos casos fueron los propios vecinos los que dinamizaron y promovieron la puesta en marcha de estas escuelas, insistiendo a las instituciones, locales, provinciales o nacionales, sobre la necesidad de establecer escuelas en núcleos en los que la enseñanza era deficiente o nula. Pero su labor no solo limitó a realizar peticiones, sino que muchas veces fueron los mismos vecinos los que aportaron la mano de obra y materiales para construcción de estas escuelas provinciales.

Cada barriada aportó según sus necesidades y características peculiares. En Zizurkil, los vecinos del barrio de Estación-Elbarrena fueron los verdaderos dinamizadores para la puesta en marcha de la escuela (AGG JD IT 1455/1977); en Oñati, los vecinos de Araotz tomaron la responsabilidad de edificarlo (AM de Oñati. exp. Z- 608-37).

2.4. Los edificios escolares. Planos y características

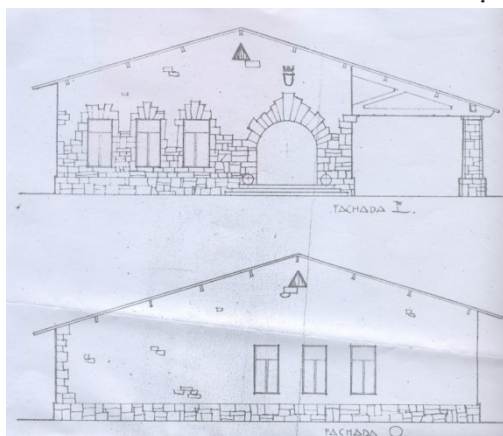
Este Proyecto de escuelas rurales fue una aportación innovadora muy importante. La realidad es que los presupuestos municipales no podían hacer frente, en la mayoría de los casos, a la modernización de sus escuelas. Bastante hacían con seguir costeadando el alquiler de las mismas. En la España del primer tercio del siglo el coste de edificar una escuela unitaria ascendía a una media de 30.000 pesetas a lo que había que añadir las obras en infraestructuras. A esto había que contrarrestar la escasez de los recursos económicos de los pequeños pueblos rurales, en 1925 los pueblos de 350 habitantes tenían una media de 1.100 pesetas de presupuesto anual para la Instrucción Pública (López Martín, 1977: 79).

Por lo que respecta al nuevo modelo de escuela de las Escuelas Provinciales, debemos destacar que estaban diseñadas siguiendo el modelo de edificio rural vasco. Realizado en piedra y con amplios ventanales, la calidad de las mismas era excep-

cional. Todas las escuelas se ajustaban a las normas arquitectónicas impartidas por la Diputación, quien además de proporcionar el plano de la escuela, establecía también las condiciones de las edificaciones y las reformas que debían de introducirse en los edificios ya construidos.

La mayoría de las escuelas eran de planta nueva y se diferenciaban dos modelos: la escuela simple y las escuelas dobles.

Escuela simple (mixta). Estas escuelas respondían al modelo de escuela mixta en la que niños y niñas compartían los mismos servicios. Son de este estilo las nuevas escuelas de: Hernani, Lezo, Zumaia, Lazkao, Beasain, Oñati, Getaria, Eibar y Arrasate.



◀ Fig. 6.
Escuela de Loidi-(AM. Hernani).

Fig. 7. ▶
Plano interior (AM. Hernani)

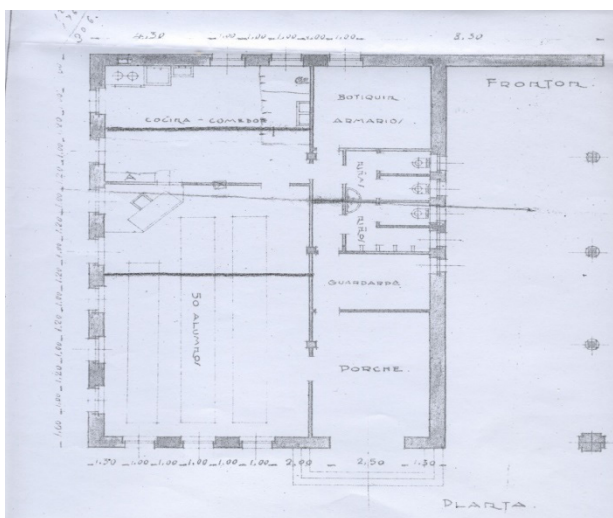




Fig. 8.
Escuela de Artadi Zumaia (JG)



Fig. 9.
Lazkaomendi- Lazkao (JG)



Fig. 10.
Escuela de Araotz-Oñati (JG)



Fig. 11.
Escuela de Meagas-Getaria (JG)

Escuela doble. Las escuelas dobles tenían dos partes simétricas, casi. Respondía a un modelo con dos escuelas diferenciadas por sexos: dos roperos, dos frontones,....Como modelo de esta escuela podemos observar a las escuelas de: Zizurkil y Tolosa.



Fig. 12.
Escuela de Zizurkil-Estacion. (JG)



Fig. 12.
Escuela provincial de San Blas.
Tolosa (JG)

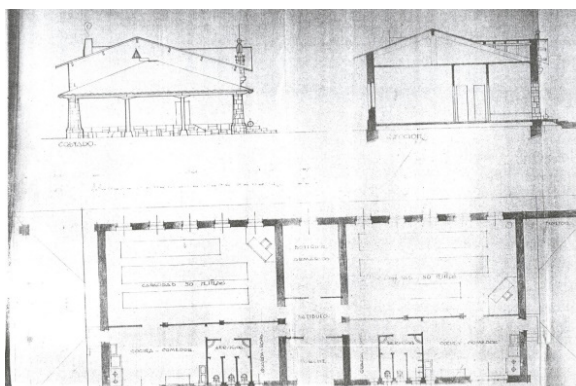
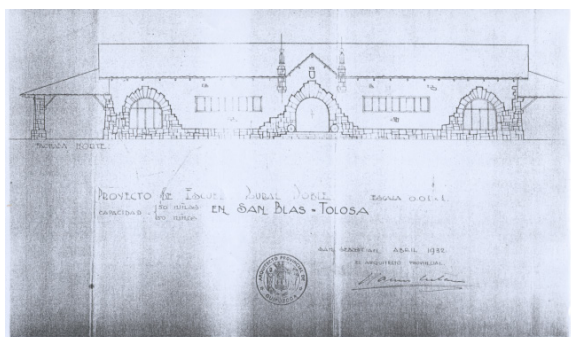


Fig. 13.
Escuela provincial de San Blas. Tolosa.
Plano exterior e Interior (AGG)

El campo de experimentación. La mayoría de escuelas solían tener diseñado un campo de experimentación o un jardín, para así desarrollar las actividades pedagógicas relacionadas con el trabajo en el campo. El presupuesto para la formación de un campo de experimentación y jardín en la escuela rural de Santa Lucia de Tolosa, presentado el 5 de julio de 1933, ascendía a 2.042,65 pesetas.

Las características de la construcción. Estas estaban señaladas en el pliego de condiciones, que constaba de 36 artículos. El texto del pliego de condiciones facultativas y económicas que habían de regir la construcción eran las mismas, pero variaban en casos concretos. Entre estos podemos reseñar las siguientes (AM. de Zizurkil, Legajo 291,1):

Art. 4. Necesidad de utilizar cemento fabricado en el País.

Art. 24. Comienzo de la obra, a los ocho días de la contratación y su finalización a los 5 meses.

Art. 31. Si el contratista en la ejecución de los trabajos no tuviera en ellos el número de operarios necesarios a juicio del Director o no pagara bien y puntualmente a los obreros, la Comisión Provincial sin trámite alguno podrá rescindir el contrato perdiendo el

contratista la cantidad que por retención del 10% del presupuesto obrase en poder de dicha Corporación.

Art. 36. El contratista será responsable del pago de gastos que por accidente de trabajo deben de satisfacerse por arreglo lo dispuesto en la ley.

En el caso de San Blas se añadía, una cláusula adicional en el que se señalaba:

Por acuerdo de la Excma. Diputación de Guipúzcoa, se obliga al contratista a admitir como mínimo el 70% de los obreros que puedan ocuparse en la obra, haciéndolo del bolín del trabajo de la localidad donde esté ubicada la construcción, siempre que a juicio del Director sean del oficio en que han de precisarse y tengan capacidad para realizar el trabajo que se les encomiende (AGG JD IT 1455/19758).

Estas escuelas provinciales no disponían de casa-habitación para la maestra, ni tampoco se proporcionaba una cantidad para el alquiler. En la mayoría de los casos estas profesoras solían estar instaladas en casas o caseríos próximos a las escuelas, ya que eran muy pocos los casos en los que la maestra estaba domiciliada en la localidad en la ejercía. Si en el caso de las maestras nacionales era deber de los Ayuntamientos proporcionar la casa- habitación o, en su caso, proporcionar una cantidad suficiente para satisfacer el gasto de alquiler (decreto de 15 de junio de 1934, Gaceta del 17), esta atribución no era patrimonio de las maestras provinciales, ya que se suponía que estas eran de localidades próximas a las escuelas. Entre las particularidades de estas escuelas podemos señalar: calidad del espacio, higiene escolar, ventilación y luminosidad.

En la entrevista realizada a la maestra provincial Marina Fernández, de Zizurkil (J. Garmendia, 2000) esta señalaba lo siguiente:

Los locales escolares. Eran escuelas muy limpias y muy bien iluminadas había un servicios privado para el maestro. En cada escuela había tres wáteres para las niñas y otros tres para los niños

La cantina escolar. Las cantinas escolares constituyeron una de las organizaciones peculiares que la Diputación creó en las zonas rurales. Aunque era una institución bastante antigua en el extranjero, era una aportación innovadora en los valles guipuzcoanos. Esta cantina solía estar bien aprovisionada de vajillas y útiles de cocina:

Calefacción. El material, la madera lo suministraba el Ayuntamiento cuando lo necesitaban.

Huerta-jardín, teniendo en cuenta las nuevas propuestas educativas y teniendo en cuenta que el entorno que de desarrollaba

la educación era un entorno rural. Aunque en muchas de estas escuelas se establecieron huertas-jardines, éstas no llegaron a funcionar, según las previsiones.

Frontón. Este espacio cubierto era un recurso imprescindible para los juegos infantiles, teniendo en cuenta las condiciones meteorológicas del País.

Inauguración. La inauguración de las escuelas solía ser un gran acontecimiento, a la misma acudían el Presidente, o representantes de la Gestora provincial, la Inspectora, el alcalde y el maestro. Se visitaban las nuevas instalaciones y se terminaba con una comida popular (REKALDE RODRIGUEZ, 2000: 120).



Fig. 14.
I Aniversario de la escuela de Santa Luzia,
23.12.1934. M. Fernández.

Las primeras escuelas provinciales comenzaron a funcionar en el curso 1933-34. Estas escuelas funcionaron como escuelas provinciales durante cuatro cursos. Se puede afirmar que estas escuelas rurales en su diseño y en su breve practica fueron innovadoras. El material que se utilizaba en las construcciones de las mismas era también en la mayoría de los casos de buena calidad. Los mismo se puede decir de los materiales y del mobiliario escolar, que respondía a las **últimas innovaciones pedagógicas** También tuvieron en cuenta en la medida de los posible, la realidad socio-económica de los valles guipuzcoanos y a su entorno cultural.

2.5. Coste económico y mantenimiento

Durante la II República se construyeron 20 escuelas (en Aginaga-Eibar se reutilizó la antigua escuela), cinco de tipo doble y las restantes sencillas y estaban en tramitación otras cuatro para dicho año. La relación de las mismas con el costo líquido de las obras de construcción era la siguiente:

Municipio	Situación	Clase	Costo
ZIZURKIL	Barrio Estación	Doble, niños y niñas	47.912,29 pesetas
TOLOSA	Sta. Lucia	Doble, niños y niñas	53.278,00 pesetas
TOLOSA	S. Blas	Doble, niños y niñas	51.943,17 pesetas
LEZO	Lezo	Sencilla mixta	34.501,21 pesetas
OIARTZUN	Gurutze	Doble, niños y niñas	51.896,01 pesetas
HERNANI	Loidi	Sencilla mixta	29.115,60 pesetas
ZUMAIA	S. Miguel de Artadi	Sencilla mixta	22.146,32 pesetas
LAZKAO	Lazkaumendi	Sencilla mixta	41.001,28 pesetas
LEGAZPI	Telleriarte	Doble, niños y niñas	60.478,96 pesetas
BEASAIN	Arriaran	Sencilla mixta	41.766,99 pesetas
OÑATI	Araatz	Sencilla niñas	29.959,24 pesetas
GETARIA	Meagas	Sencilla mixta	38.306,73 pesetas
EIBAR	Arrate	Sencilla mixta	28.433,62 pesetas
EIBAR	Santa Cruz	Sencilla mixta	30.913,19 pesetas
ARRASATE	Udala	Sencilla mixta	41.099,23 pesetas

Tabla 3. Elaboración propia

Las Bases para la creación y régimen de las escuelas rurales disponían que los locales escolares debían de ser proporcionados por los municipios, siendo también de su incumbencia el entretenimiento y conservación de los mismos (AGG JD IT 1455/1970). Respecto a los trabajos de limpieza se señalaba las siguientes obligaciones: limpieza diaria de los locales y el fregado de los suelos; limpieza general por lo menos una vez al mes; conservar los servicios higiénicos y demás en las debidas condiciones de aseo; blanqueo una vez al año, antes del comienzo del curso (AM de Hernani. Exp Construcción Harriatsu, 1932/37).

El 11 de marzo de 1936 se señalaba en un anuncio público del Ayuntamiento de Zumaia, el concurso para el remate de las obras de la reparación de la Escuela

Rural de Artadi, entre los albañiles, canteros, lintneros, carpinteros del ramo de construcción y vecinos de la villa. Se señalaba que la licitación sería oral y por *pujas a la llama*, y con arreglo al procedimiento de las tres cerillas, procedimiento usual de esta localidad, no admitiéndose pujas o mejoras de tipo inferior a las 10 pesetas. El 13 de marzo de 1936 se señala lo siguiente (AM Zumaia, signatura 317/2):

Adierazten det: gaur zortzi, eguardido amabietan izango dela Udal-etxeke aretonagusian, Artadiko eskola atondutzeko erematea”Eta oretarako oarak eta “kondizio” edo baldintzak, betiko leku jakinetan ipinirik daudela. 1936ngo epailak 13. (Se señala que dentro de ocho días, a las doce del mediodía, se procederá a la puja por las obras de arreglo de la escuela de San Miguel de Artadi. 13 de marzo de 1936).

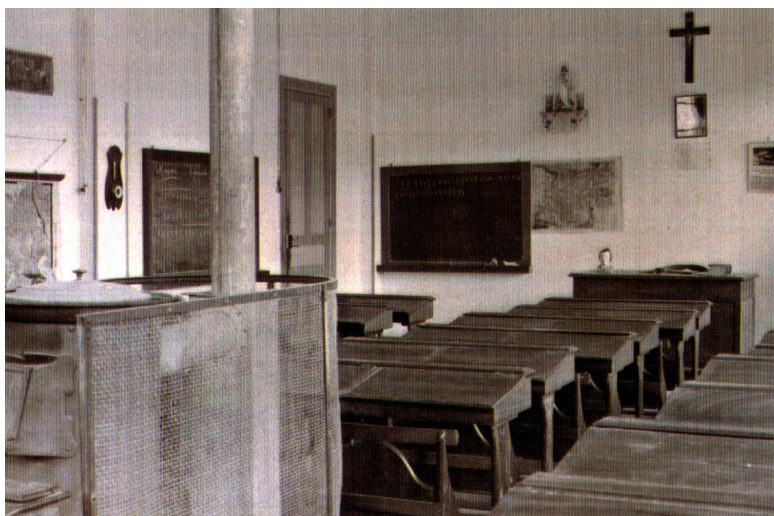


Fig. 15.
Escuela de Araotz- Oñati.
Mercedes Dorronsoro

2.6. Modificación del Frente Popular al Proyecto

En 1936, viendo que los plazos no se estaban cumpliendo, la nueva Diputación era consciente de que el plan inicial de construir 100 escuelas en 5 años era inviable, sobre todo, por la falta de recursos económicos de los ayuntamientos y también por las actitudes de ciertos caciques que veían en las escuelas rurales una avanza-

dilla de la escuela republicana. Para potenciar la política de construcción de estas escuelas se intentará aliviar a los ayuntamientos de su carga económica, así se propuso que las Normas de Base para la construcción de escuelas se modificasen radicalmente en el presupuesto extraordinario del nuevo plan, acordando lo siguiente: que la consignación del 35% que aportaba la Diputación (en este costo se tendría en cuenta a la Caja, el 10 % que aportaba la CAP) para el coste de obra fuera elevada al 75%. (BOG de 1 de junio de 1936)

Según el nuevo a los ayuntamientos correspondían las siguientes obligaciones: aportar el terreno el cual deberá de tener una superficie aproximada de 1.000 a 1.500 metros cuadrados y contribuir a la construcción de los edificios escolares con el 25 % del importe de la liquidación de las obras correspondientes, correspondiendo pagar el 75% restante la Excm. Diputación y la Caja de Ahorros Provincial, en la proporción convenida entre ambas.

3.

El fin del proyecto de las escuelas rurales provinciales

El desenlace de la guerra trajo consigo la derogación del Concierto Económico y con ello la absorción por el Estado de las 21 escuelas provinciales que funcionaban, cinco de tipo doble y las restantes sencillas. El Decreto-Ley de 23 de junio de 1937 suprimió el Régimen de Concierto Económico para Bizkaia y Gipuzkoa acusados de haber traicionado al Movimiento Nacional. Con esto desaparecía la base económica para el sostenimiento de la amplia actividad cultural y educativa de las Diputaciones. Si durante la II República la Diputación, para atender a los diversos conceptos de enseñanza rural y escuelas provinciales, había venido gastando entre 200.000 y 300.000 pesetas, con la supresión del Concierto esta cantidad disminuyó sustancialmente. En el primer presupuesto provincial que fue aprobado después de la fecha de derogación del Concierto, fueron suprimidas todas las partidas de la Diputación destinadas al sostenimiento y atención de estas escuelas provinciales.

Por lo que respecta a la situación de nuevos edificios escolares construidos, la mayoría de ellos no sufrieron graves desperfectos durante el conflicto militar y siguieron como escuelas, siendo reconvertidas en escuelas nacionales. En otros la guerra dejó su huella física en la escuela. El 21 de agosto de 1937, así enumeraba el alcalde de Arrasate los destrozos que las bombas habían ocasionado en la escuela de Udala:

Una circunferencia de un metro y medio en un muro debido al impacto de un cañón, el tejado de Uralita, las puertas y ventanas habían desaparecido en su totalidad, el material - pupitres, tablero, libros,..- habían sido quemados (AGG JD IT1455/1979).

La escuela de Aguinaga-Eibar, sufrió también graves destrozos.

Fig. 16. Escuela de Aginaga (Eibar) durante la Guerra Civil. Indalecio Ojanguren (AGG)



Mediante la orden de 18 de Abril de 1938, las escuelas de Barriada y Rurales, pasaron a depender del Estado, convirtiéndose en Escuelas Nacionales. La orden reglamentaba todo lo referente al personal docente, su traspaso al Estado, sus retribuciones, derechos y obligaciones. Así mismo se refería a los expedientes de depuración, que incoados ya por las Diputaciones, serían revisados por el Ministerio de Educación Nacional. El estado se hizo cargo de las 21 escuelas, pero no procedió a la creación del resto de las 79 escuelas que había previsto construir. En consecuencia el problema de la enseñanza rural, siguió sin resolverse. La construcción de cien escuelas rurales no fue más que una aspiración irrealizada.

A partir de 1945, la enseñanza se fue unificando, muestra de ello es la Ley sobre Educación Primaria, del 17 de julio de 1945. Ley de 1967 se intensificó la construcción de escuelas nacionales, orientándose estas hacia la organización graduada de la enseñanza, siendo esta política determinante en los planteamientos educativos de la Ley General de Educación de 1970 (CORCHON ALVAREZ, 2000). La centralización educativa, las nuevas comunicaciones cambiaron de nuevo el mapa educativo de los barrios rurales:

Con la centralización educativa algunas escuelas fueron abandonadas a su suerte encenrándose abandonadas o destruidas (Lezo, Zumaia, Beasain, Eibar...). Otras siguen todavía en pie como reflejo de un proyecto que fue ilusionante. Algunos de los edificios siguen, todavía, cumpliendo la labor para la que fueron edificados, la escuela de Zizurkil; otras construcciones como las de Tolosa, Legazpi, Lazkao, Gertaria Arrasate los antiguos edificios escolares se utilizan como sedes de asociación socio-culturales, recreativas y asociaciones de vecinos.

Analizando estos edificios, hoy todavía podemos comprobar la apuesta que realizaron la Diputación, los ayuntamientos y los vecinos de los barrios rurales de los pueblos de Gipuzkoa por mejorar su penosa realidad educativa. Proyecto educativo innovador que no se debe de olvidar, patrimonio que permanece y que debemos de conservar.

Bibliografía

- AA.VV., *II Congreso de Estudios Vascos. Enseñanza y cuestiones económico-sociales*, Eusko Ikaskuntza, Pamplona, 1920.
- ARRIEN BERROJAETXEBERRIA, G., *Educación y Escuelas de Barriada en Vizcaya*. Bilbao, Diputación Foral de Vizcaya, 1987.
- ARRIEN, G. y otros, *Haur liburu didaktikoen errolda, 1800-1976- Catálogo de obras didácticas infantiles, 1800-1976*, Bilbao, II Congreso Mundial Vasco, 1988.
- CASTELLS, M., *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 2, *El poder de la identidad*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.
- CORCHON ALVAREZ, E. *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona, Oikos-Tau, 2000.
- DÁVILA BALSERA, P., *La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930)*. San Sebastián, Ibaeta Pedagogía; 1995.
- DÁVILA BALSERA, P. (Coord.): *Enseñanza y educación en el País Vasco contemporáneo*, Donostia, Erein, 2003.
- DÁVILA BALSERA, P., *Euskal Herria tiene forma de corazón: La escuela en la construcción de la identidad nacional vasca* *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, nº 27, 2008, pp. 215-243.
- EIZAGIRRE SAGARDIA, A., *Euskal Alfabetatzea: euskararen erabilerak, (1970-1990)*, Uztaro, nº 9, 1993, pp. 59-88
- ESTORNES, I., *La Sociedad de Estudios Vascos. Aportación de Eusko Ikaskuntza a la cultura vasca (1918-1936)*, San Sebastián, Eusko Ikaskuntza, 1983.
- GARMENDIA, J., *La enseñanza rural en Gipuzkoa. La labor de la Diputación y los Ayuntamientos, 1900-1950*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 2004.
- HERNANDEZ DIAZ, J.M., *La educación en España en el s. XX*, *Revista de Educación*, número extraordinario nº1, 2000, pp. 113-136.
- LASA, J.I., *Sobre la enseñanza primaria en el País Vasco*, San Sebastián, Auñamendi, 1968.
- LOPEZ MARTIN, R., *La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo XX*, *Historia de la Educación*. nº 16, 1977, pp. 65-90.
- LUZURIAGA, L., *El analfabetismo en España*, Madrid, J. Cosano, 1926.
- MARTI ALPERA, F., *Las escuelas rurales*, Gerona, Dalmau Carles, 1911.
- MURUA CARTON, H.; DAVILA BALSERA, P.; NAYA GARMENDIA, L. M., *La Formación Profesional en Gipuzkoa durante el franquismo: centros y agentes promotores*, *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 2013; 1 nº: 32, 265- 288.
- PALIZA MONDUATE, M., *El proyecto de las Escuelas de Barriada y su desarrollo (1919-1938). Una epopeya de la historia de la educación en Bizkaia*. Bilbao, Diputación Foral de Bizkaia, 2015

REKALDE, I., *Escuela, educación e infancia durante la guerra civil en Euskadi*, Salamanca, Universidad de Salamanca, edición en CD, 2001.

VIÑAO FRAGO, «Analfabetismo y alfabetización», en .1.4. GUEREÑA, J. RUIZ BERRIO y A. TINA FERRER (eds.), *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación (1983-1993)*, Madrid, CIDE, 1994, pp. 23-50.

ZABALETA, I., *Euskal Nazionalismoa eta hezkuntza (1895-1923)*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 1998.

ZUFIA, P., *Las Escuelas de Barriada en Vizcaya*, Bilbao, Imp. Provincial, 1930.

Archivos municipales. Archivo General de Guipúzcoa (AGG) y Archivo de la Diputación Foral de Bizkaia (ADFV)

Archivo Municipal de Oiartzun. Actas de la Junta Local de Primera Enseñanza, Sección B, Negociado, Libro 9, años 1912-1938.

Archivo Municipal de Oñati. Exp. Z- 608-37.

Archivo Municipal de Zizurkil. Legajo 291,1. Documento de 1 de julio de 1931. / Legajo 291,1. Pliego de condiciones. Firmados por el Arquitecto Provincial, Ramón Cortázar, abril de 1932.

Archivo Municipal de Hernani. Exp. Construcción escuela rural mixta en Harriatsu. 1932/37. Documento de 15 de julio de 1931/ Exp Construcción escuela rural mixta en Harriatsu. 1932/37. Circular 31 de enero de 1934.

Archivos Municipal Zumaia. Signatura 317/2

Archivo Municipal de Eibar. Correspondencia oficial de 18.X.1933.

Memorias de Inspección sobre las llamadas «escuelitas rurales» de los años 1932 (leg. 2054), 1933 (les. 2055), 1934 (leg. 2056) y 1935 (leg. 2057) del Archivo Provincial de Guipúzcoa.

JD ITF 1460/2054. Inspección de 1932, Escuela del barrio de Madariaga, Azkoitia.

JD ITF 1460/2054. Inspección de 1932, escuelas de mikeletes de Kanpazar-Arrasate, Endarlatza-Irun y Urkarregi-Elgoibar, Otzaurte-Zegama y Saturrarán- Mutriku.

JD ITF 1460/2054. Inspección de 1932, Escuela del barrio de Apozaga, Eskoriatza.

JD ITF 1460/2056. Inspección de 1934, Escuela del barrio de Arzallus, Errezil.

JD ITF 1460/2057. Inspección de 1935, Escuela del barrio Gaintxurizketa, Hondarribia.

JD IT 1455/1977 .JD IT 784, 2 / JD IT 1455/1970

JD IT 784,2 y BOG de 1.VI.1936. BOG (Boletín oficial de Gipuzkoa) sobre las competencias de la Diputación y las de los ayuntamientos respecto a la construcción de las escuelas rurales provinciales.

JD IT 1455/1975 / JD IT1455/1979 / JD IT 1874

ADFV. Acta de la Diputación de Bizkaia, 11.XII.1896

ENTREVISTA

Entrevista realizada a Marina Fernández el 26.IV.2000, J. Garmendia.

**OBJETOS MATERIALES,
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y
USOS DEL ESPACIO**

EL ESPACIO DEL TALLER EN LAS ESCUELAS TÉCNICAS O PROFESIONALES EN FRANCIA, 1800-1940

Gérard BODÉ
École Normale Supérieure de Lyon – UMR 5190
Lyon

Introducción

El tema de esta comunicación son los talleres de las escuelas técnicas y profesionales en Francia en los siglos XIX y XX, y más precisamente, entre el final de la Revolución francesa y el final de la Tercera República.

En la historiografía francesa, los talleres ocupan una posición particular. Por una parte, son percibidos como el elemento fundamental de la enseñanza técnica francesa, al lado opuesto de los otros dos modelos europeos, la enseñanza técnica alemana y la enseñanza técnica inglesa donde las escuelas no disponían de talleres. Por esa razón, en Francia, la escuela técnica o profesional está asociada con el taller; frente a una enseñanza teórica general –el mundo de la clase–, el taller surge como el espacio del saber hacer, de la práctica, del ejercicio con las manos. Pero, la misma historiografía les ha dedicado muy poca atención, salvo en los debates ideológicos relativos a la necesidad o a la oportunidad de desarrollarlos en el seno del espacio escolar. Se habla de la utilidad de los talleres en un espacio escolar, de la oposición patronal o sindical hacia aquella forma de instrucción. Pero, en base a mis propios conocimientos, son raros los estudios que tratan del espacio material del taller, de su tamaño, de su localización respecto a las aulas de clase, de los internados y de los espacios administrativos dentro de la escuela, de su organización interna y de sus herramientas. Por ejemplo, ¿hasta qué punto el material que contenían era moderno o estaba obsoleto desde su adquisición? Si no tenemos muchas respuestas, las investigaciones recientes sobre los espacios arquitecturales de las escuelas han permitido impulsar nuevas cuestiones relativas a las escuelas técnicas. Dos simposios en Besançon en 2013 y en París en 2014 abordaron esos tipos de talleres no obstante sobre una visión estética y patrimonial que no se corresponde con las preguntas de tipo social o cultural de los historiadores. Además, hasta hoy las actas de esos simposios no han sido publicadas.

Para eso, nos basaremos en el análisis de los archivos de una treintena de departamentos (*départements*) franceses en el periodo que abarca desde 1800 a 1940, efectuado por el grupo de investigadores del Servicio de Historia de la Educación

(Bodé, 1995; Bodé/Vènes, 2004; Bodé/Foltz-Gaveau, 2005; Bodé/Le Buhan, 2006). Utilizaremos la definición de la enseñanza técnica del siglo XIX, es decir, una

“enseñanza que se dedica a la práctica de las artes útiles y a la aplicación de los conocimientos científicos y artísticos a las distintas ramas de la agricultura, de la industria y del comercio” (« L’enseignement technique a pour objet la pratique des arts utiles et l’application des connaissances scientifiques et artistiques aux diverses branches de l’agriculture, de l’industrie et du commerce »; Proyecto de ley del 15 febrero 1867 relativo a la enseñanza técnica, art. 1).

Usualmente, desde el siglo XIX esa enseñanza técnica era presentada en tres niveles de competencia: el nivel superior para la formación de los ingenieros, ejecutivos o jefes de empresas, el nivel intermedio para la formación de los contraмаestres, capataces o mandos intermedios, y el nivel inferior para la formación de los obreros o empleados sin específica cualificación. Aquí trataremos del nivel medio de esta enseñanza apartando las escuelas de ingenieros que tenían una evolución particular a las del nivel inferior que generalmente consistía en clases nocturnas sin talleres que estaban albergadas en las escuelas medias. Las escuelas concernidas son las escuelas públicas llamadas Escuelas Nacionales Profesionales, Escuelas Prácticas de Comercio e Industria, Escuelas Superiores de Comercio, Escuelas Prácticas de Agricultura o Horticultura, Escuelas Nacionales Marítimas, Secciones técnicas de las Escuelas Primarias Superiores, Escuelas Domésticas, Granjas escuelas como distintas escuelas privadas. En la medida en que no todos aquellos centros escolares pudieron proporcionar fuentes suficientemente pertinentes utilizaremos distintos ejemplos para ilustrar nuestra argumentación.

En una primera parte intentaremos definir los talleres escolares considerados como el símbolo del modelo francés de enseñanza técnica (Hanf/Greinert, 2004); en segundo lugar evocaremos el espacio del taller escolar con un análisis del discurso y la descripción de su espacio material y de su localización dentro de las escuelas.

1.

Los talleres, ¿un objeto a definir?

1.1. El taller escolar

A priori no parece útil definir el concepto de los talleres. En su Gran Diccionario Émile Littré en 1873 define el taller como “un lugar donde diversos obreros trabajan” (“Lieu où travaillent un certain nombre d’ouvriers”) (Littré, 1873, 1, 225).

Eso es exactamente la definición actual del Diccionario de la lengua española de la Real Academia: “lugar en que se trabaja una obra de manos”. Pero, como muchas palabras, “taller” es polisémico y cuando aplicábamos esta noción de taller a la escuela, las definiciones se vuelven más imprecisas. En 1886, en su Diccionario de pedagogía e instrucción primaria Ferdinand Buisson solo incluye dos artículos, el “*atelier-école*” o taller-escuela, y el “*taller en la escuela*” que él define como “una fórmula frecuentemente usada los últimos años para referirse a la introducción de los trabajos manuales en la escuela primaria de niños” (“*Formule souvent employée dans ces dernières années pour désigner l’introduction des travaux manuels dans l’école primaire de garçons*”) (Buisson, 1886, 1, 136).

Esta fórmula se refiere a los debates entre los años 1860 y 1880 entre los seguidores de la “escuela en el taller”, es decir, que la enseñanza técnica debe practicarse en las empresas, y los seguidores del “taller en la escuela”, de una formación técnica exterior al mundo de la producción. Por eso, la historiografía generalmente vinculó el taller escolar a la enseñanza industrial y los talleres evocados son grandes talleres mecanizados para el aprendizaje de las profesiones de la mecánica, de la fragua, de la carpintería.

Pero la enseñanza técnica también es mercantil, agrícola o marítima. Al lado de los grandes talleres industriales podemos encontrar otros lugares para la instrucción práctica como la oficina comercial de las escuelas de comercio o las salas de costura, bordado y planchado de las escuelas hogar para niñas. La finalidad de todas las escuelas sigue siendo la misma aunque si el objeto del estudio cambie (técnica para el mundo industrial, agrícola para los campesinos, doméstica para las mujeres). Los coetáneos usaban la misma palabra, “taller”, para describir estos lugares. Por ejemplo, en la Escuela Primaria Superior y Profesional para niñas de Gourdon, en el departamento Corrèze, los documentos mencionan un taller de costura y dibujo entre 1904 y 1928. La Escuela del hogar del Santo Espíritu de Lannion, en Bretaña, disponía de dos talleres, uno para el planchado y uno para la cocina.

Se puede dar una idea todavía más vaga del concepto de taller. En ciertos casos, es toda la escuela la que se convierte en taller. Por ejemplo, entre 1919 y 1924 la Escuela Práctica de Industria hotelera de Grenoble alquiló y después compró un hotel que servía de lugar de aprendizaje para los alumnos. En este mismo sentido, la Escuela de Mecánicos de Tolón fue establecida a bordo de una fragata que fondeada en el puerto entre los años 1869 y 1893. Y la Escuela San Telmo de Arcachón, en el sur de Burdeos, poseía un buque-escuela donde los aprendices marinos aprendían a navegar en marea alta.

Nos parece pertinente no limitarnos a la enseñanza industrial. El taller, como lugar de instrucción práctica, también aparece en la enseñanza agrícola. La Escuela de Horticultura de la Caridad en Beaune, en Borgoña, poseía un taller de fragua en 1914 y la Escuela Regional de Agricultura de Château-Salins, en Lorena, erigió dos talleres de hierro y de madera en 1921. ¿Y qué podemos decir del Aprisco departamental (*Bergerie départementale*) de Durbans (Lot) proyectado en 1933 o de la quesería de la Escuela Nacional de Lechería de Mamirolle (Doubs) en el Franco Condado con su máquina de vapor, sus máquinas herramientas y su vaquería experimental en 1893? No tenían nada que envidiar a los talleres de las escuelas industriales.

La identificación del taller a la enseñanza técnica es otro lugar común de la historiografía. Ya en el siglo XIX distintas monografías más o menos panegíricas usaban la presencia de talleres para subrayar la característica técnica o profesional de la escuela. La ecuación parecía simple: enseñanza técnica es igual a trabajos prácticos que es igual a talleres. Ese modo de pensamiento aún existe hoy. Es verdad que la mayoría de los talleres están situados en las escuelas técnicas o en estructuras afiliadas a la enseñanza técnica como las secciones técnicas de las escuelas primarias superiores o de los cursos complementarios de distintas escuelas primarias elementales. También en distintas escuelas especializadas como las escuelas para ciegos o sordomudos, o los centros de reeducación para mutilados.

Pero también los talleres existían en escuelas secundarias. Por ejemplo, en 1862, el Instituto de Boulay (Moselle), en Lorena, disponía de un taller de construcción de arados. Y el Instituto de Briançon (Hautes-Alpes), en los Alpes del Sur, que podemos ver sobre esa tarjeta postal, tenía un taller de hierro en 1910.



Ilustración 1.
Instituto de Briançon (Hautes-Alpes):
el taller de hierro, 1911.
(Rouen, Musée national de l'éducation)

Lo mismo se observa en la mayoría de las escuelas normales, para los niños y las niñas, donde los talleres fueron establecidos para la instrucción manual, agrícola o doméstica de los futuros maestros y maestras, como en la Escuela Normal de Maestros de Caen (Calvados) en Normandía reproducida en esa tarjeta postal de 1900 (Ilustración 2).



Ilustración 2.

Caen (Calvados) Talleres de la Escuela normal de maestros, 1900.

(Rouen, Musée national de l'éducation)

El taller no se limitaba a la enseñanza técnica. Al contrario distintas escuelas técnicas, incluso en el siglo XX no tenían talleres. Es un hecho que no tenemos que olvidar cuando intentamos definirlo. No obstante solo hablaremos aquí de los talleres de las escuelas técnicas.

1.2. El taller como símbolo del “modelo francés” de enseñanza técnica

Según una parte de la historiografía francesa, el taller es también considerado como la expresión del modelo francés de enseñanza técnica por oposición a los modelos inglés y alemán que privilegiaron la formación en la empresa o en la tienda (Hanf/Greinert, 2004).

Como ya lo hemos dicho anteriormente, en 1863 cuándo la administración empezó a reflexionar sobre el establecimiento de una red de escuelas técnicas, las dos opciones evocadas fueron resumidas en el informe de la Comisión de la enseñanza profesional como “la escuela en el taller” y “el taller en la escuela”. Resumiendo los debates en 1872 en su informe llamado *De las escuelas de aprendizaje* (Gréard, 1872, 66; Legoux, 1971, 13-22; Dauphin, 2016), Octave Gréard, el director de la Enseñanza primaria del Ministerio de la Instrucción Pública, propuso cuatro posibilidades:

“La primera consiste en la colocación de la escuela primaria en el taller; la segunda en la colocación del taller en la escuela;

la tercera en la yuxtaposición de la escuela primaria y del taller, dejando a cada una de los dos establecimientos su propia autonomía; la cuarta a hacer de la escuela de aprendices una escuela especial donde todos los requisitos del aprendiz serán asegurados” (“Le premier consiste à placer l’école primaire dans l’atelier; le deuxième, à placer l’atelier dans l’école primaire ; le troisième, à juxtaposer l’école primaire et l’atelier, laissant à chacun des deux établissements sa vie indépendante ; le quatrième, à faire de l’école d’apprentis une école spéciale, et où tous les besoins de l’éducation de l’apprenti soient assurés”).

Al final es la fórmula de la escuela especial de aprendizaje, que aparece como una declinación del eslogan del “*taller en la escuela*”, que será elegido y puesto en aplicación con la creación de la Escuela Diderot de París. Esta escuela servirá de modelo para las escuelas posteriores como las escuelas nacionales profesionales o las escuelas prácticas de comercio e industria.

Pero la idea de instalar un taller en el espacio escolar era más antigua. Aparecía en las Escuelas de Artes y Oficios (Day, 1987). La escuela de Châlons-sur-Marne (Marne), abierta en 1808, disponía de distintos talleres: ajuste, fragua, cerrajería, ebanistería, modelado y lima. La reforma de las Escuelas de Artes y Oficios de 1832 limitaba la cantidad de los talleres a cuatro: construcción de máquinas, dibujo de máquinas, trabajo del metal y fundición. Para imitarlos, las primeras escuelas técnicas de los años 1830-1880, privadas y públicas, vuelven a recuperar esta estructura. En este periodo la finalidad de los talleres, de las escuelas de nivel intermedio, no parece ser industrial sino estructural. No sirven para enseñar la práctica de nuevas mutaciones técnicas, pero sí para preparar el examen de ingreso para las Escuelas de Artes y Oficios, examen que comprendía pruebas prácticas. Es únicamente con la segunda revolución industrial, con el desarrollo de las industrias mecánicas que la finalidad, y el tamaño, de los talleres va a cambiar (Savoie, 1998). Tras 1880, todas las nuevas escuelas públicas fueron dotadas de talleres, más o menos grandes en función de la importancia de la escuela.

Pero, ¿qué conocemos realmente de estos talleres?

1.3. La opacidad de las fuentes

La mayoría de los materiales de archivo no incluyen informaciones precisas sobre los talleres, y especialmente en el caso de las escuelas privadas, aunque si los talleres son mencionados.

En numerosos casos, los talleres se citan simplemente sin información complementaria. Todo lo que sabemos es que los talleres existen en la escuela. Pero, ¿de qué tipo?, ¿para qué finalidad?, ¿cuántos? Son preguntas que siguen envueltas en el misterio. Daremos algunos ejemplos. En 1881, la Escuela Primaria Superior y Profesional de Bar-sur-Seine, en Champagne (Aube) disponía de unos talleres con mo-

tores, dinamos y máquinas herramientas, pero no sabemos cuántos. En el Oratorio de Jesús Obrero de Saint-Brieuc, en Bretaña (Côtes-du-Nord), un instituto privado de la Orden de los Salesianos, también distintos talleres eran mencionados en 1898. Entre 1867 y 1940, el Instituto privado para sordomudos de Saint-Brieuc, censaba talleres. En 1933 en el curso complementario para niños de Lamballe (Côtes-du-Nord), un edificio específico se construyó para albergar los talleres. Es todo lo que sabemos gracias a estas escuelas.

Otros registros de archivo indican el número de talleres pero sin precisar su finalidad: dos talleres en la escuela profesional privada de Fabre en Aix-en-Provence (Bouches-du-Rhône) en 1899, dos talleres en la escuela práctica de comercio e industria para niñas de Marsella en 1900, un taller “*muy bien instalado y equipado*” en el curso complementario de hidrología de Plouha (Côtes-du-Nord).

Solo las escuelas de más importante tamaño están mejor informadas. Hay cuatros talleres de ajuste, fragua, carpintería y modelado en la Escuela Primaria Superior para niños de Saint-Chamond (Loire) en 1872, o tres talleres de tejido, fragua, ajuste y carpintería en la Escuela de Aprendizaje de la Sociedad industrial de Amiens (Somme) en Picardía en 1900.

Las escuelas bien documentadas son más raras. Para la Escuela Primaria Superior Leloup de Nantes en 1883 o para la Escuela del hogar Santo Espíritu de Lannion (Côtes-du-Nord) en 1920 sabemos el número de alumnos de cada taller. La localización exacta, las dimensiones precisas y el equipo completo fueron dados para la Escuela Primaria Superior de niños de Saint-Céré (Lot) en 1887, la Escuela Práctica de Industria para niños de Saint-Chamond (Loire) en 1897, la Escuela Nacional Profesional Livet de Nantes en 1898. Para dos escuelas prácticas para niños, en Saint-Étienne y Dijon respectivamente en 1900 y 1909, el expediente detalla la composición de los edificios, con planos y reproducciones.

Por tanto, existen efectivamente bastantes fuentes para intentar un análisis del tema “*taller escolar*”. La principal dificultad estriba en la falta de series completas de informaciones incluso para las escuelas bien conocidas.

1.5. ¿Qué tipos de talleres?

Para comparar las escuelas, nos parecía útil determinar el vocabulario utilizado y señalar los distintos términos empleados para designar los talleres particularmente porque los textos reglamentarios oficiales nunca dan muchas precisiones (Charmasson/Lelorrain/Ripa, 1987 & 1992; Bodé, 2002). La organización de los talleres incumbía a los consejos de administración de las escuelas y funcionaba sin un procedimiento operativo formal normalizado. Las informaciones sobre los talleres hay que buscarlas en los registros de aquellos consejos o en los presupuestos y declaraciones de trabajos que no siempre eran conservados. Por consiguiente, existe una gran incertidumbre sobre la realidad del funcionamiento de los talleres escolares. Las investigaciones históricas que los evocan los agrupan en dos grandes categorías: los talleres de hierro y los talleres de madera. Solo para escuelas

especializadas como las escuelas del hogar encontramos otros tipos de talleres (cocina, planchado y confección).

Para poder analizar con más claridad, separamos las escuelas en cuatro grupos según sus finalidades: las escuelas industriales, los cursos complementarios, las escuelas del hogar y las escuelas agrícolas. Para cada grupo hemos tomado unos ejemplos:

En las escuelas profesionales industriales, la tabla 1 deja aflorar que, excepto en tres casos que sólo utilizan los términos “hierro” y “madera”, la mayoría de los talleres se refieren a la fragua, el ajuste y la carpintería. Cabe observar, sin embargo, que la escuela práctica de industria de Saint-Étienne substituyó el taller de ajuste por dos grandes talleres de mecánica.

Un caso especial, que no figura en la tabla, es el del Oratorio San León de Marseilla, una escuela privada salesiana especializada en la imprenta que, al lado de los talleres habituales de mecánica, carpintería y fragua, establecía entre 1914 y 1931 talleres de imprenta, litografía, encuadernación, dorado, composición y papelería. Un caso similar se encuentra en 1933 en el curso de imprenta de la Casa de las Misiones africanas de Lorry-lès-Metz, cerca de Metz en Lorena, pero esa escuela trabajaba para la impresión de los boletines de la misión.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Madera				■	■				■				
Hierro				■	■								
Tejido			■			■	■						
Fragua	■	■	■			■	■	■		■	■	■	■
Ajuste	■	■						■		■	■	■	
Carpintería	■	■	■			■	■	■		■	■	■	
Modelado	■												
Mecánica			■				■						■
Armería							■						
Tintura							■						
Calderería													■
Electricidad													■
Fundición													■

- | | |
|---|-----------------------------------|
| 1 SAINT-CHAMOND EPS para niños 1872 | 8 TULLE Cursos de Souilhac 1900 |
| 2 NANTES EPS Leloup 1883 | 9 LUZECHE EPS para niños 1914 |
| 3 VOIRON ENP para niños 1887 | 10 DIJON EPCI para niños 1909 |
| 4 AIX-EN-PROVENCE Escuela Clergues 1898 | 11 SARREGUEMINES EPCI 1930 |
| 5 NANTES ENP (ex-Livet) 1898 | 12 PÉRIGUEUX EPCI para niños 1931 |
| 6 AMIENS Sociedad industrial de Amiens 1900 | 13 TOLÓN EPCI para niños 1931 |
| 7 SAINT-ETIENNE EPI para niños 1900 | |

Tabla 1 - Escuelas industriales

Los cursos complementarios están muy mal documentados. Eran cursos ubicados en las escuelas primarias elementales que, al lado del currículo usual, dispensaban pequeños cursos profesionales basados en los trabajos manuales. Disponemos de fuentes solo para cuatro cursos complementarios (Tabla 2), tres cursos para niños y un curso del hogar para niñas. Los tres cursos masculinos tenían talleres de madera y de hierro. En Saint-Brieuc hay solo un taller común para la madera y el hierro. El curso del hogar de Montignac (Dordogne) dispone de una sala de costura y de dos talleres de cocina y de costura. No conocemos ningún detalle sobre el trabajo efectuado en estos talleres.

	1	2	3	4
Madera				
Hierro				
Cocina				
Costura				
Planchado				

1 BAR-SUR-SEINE CC para niños 1886 3 SAINT-BRIEUC CC para niños 1927
 2 ARLES CC para niños 1886 4 MONTIGNAC CC del hogar para niñas 1934

Tabla 2 - Cursos complementarios

Para las cuatros escuelas de agricultura (Tabla 3), dos mencionan “hierro” y “madera” como las escuelas industriales. La escuela de Château-Salins (Moselle) en Lorena, al lado de esos talleres, disponía de talleres especializados que aclaran la finalidad de los talleres agrícolas, es decir, permitir a los campesinos reparar sus herramientas y efectuar los pequeños trabajos domésticos en casa. En estos casos, los talleres no cumplen una finalidad profesional. El trabajo práctico en las escuelas de agricultura se efectuaba en los campos establecidos en la mayoría de aquellas escuelas.

	1	2	3	4
Madura		■	■	
Hierro		■	■	
Fragua	■			■
Ajuste				■
Carpintería				■
Mecánica agrícola		■		
Electricidad rural		■		
Fontanería		■		
Talabartería		■		

1 BEAUNE EH de la Caridad 1914 3 DURBANS Aprisco departamental 1933
2 CHÂTEAU-SALINS ERA 1929 4 ARLES Escuela de Oficios 1939

Tabla 3 - Escuelas de agricultura

Las escuelas femeninas del hogar (tabla 4) señalan talleres o salas, completamente distintas de las otras escuelas: costura, corte, planchado, cocina, moda, ropa, confección. La ideología de la época focalizó en la adquisición de nociones útiles para la futura esposa y madre. Para corregir esta visión y presentar las asignaturas más profesionales, esta tabla tendría que ser completada por las escuelas mercantiles, como las escuelas de taquigrafía y dactilografía que ofrecían una real formación profesional a las mujeres. Pero, basándonos en el archivo consultado, generalmente esas escuelas no disponían de talleres.

	1	2	3	4	5	6	7
Costura	■			■			■
Corte					■		
Planchado	■		■		■		
Cocina			■		■		■
Higiene							■
Dibujo				■			■
Ropa	■						
Bordado	■	■				■	
Moda	■						
Confección para mujeres						■	
Cerámica						■	

1 MARSELLA EPCI para niñas 1900	5 GUINGAMP Centro del hogar católico 1924
2 SAINT-ETIENNE EPCI del hogar 1905	6 TOLÓN EPCI para niñas 1929-1940
3 LANNION Escuela del hogar 1920	7 SAINT-ETIENNE Escuela del hogar del Sol 1945
4 GOURDON EPS para niñas 1904-1928	

Tabla 4 - Escuelas femeninas

Estas tablas tienen como finalidad aclarar los talleres existentes y su titulación. La selección es completamente arbitraria y depende de las fuentes disponibles. Sin embargo, permite extraer algunas conclusiones generales. Al lado de los talleres de hierro y madera, con sus declinaciones (ajuste, fragua, carpintería y mecánica), el mundo de los talleres escolares se presenta con una gran diversidad. En ausencia de una reglamentación clara y armonizada, los talleres se desarrollan en distintos destinos en función de objetivos locales determinados por el Consejo de Administración de las escuelas. Tendríamos que continuar la investigación ordenando los ejemplos según parámetros geográficos y cronológicos más precisos y explotables para afinar nuestro conocimiento.

2.

Los espacios materiales del taller

2.1. Las consideraciones de Marcel Magne sobre los talleres

Abordaremos, a continuación, el espacio material de los talleres. En las escuelas, el taller requiere un espacio específico. Existen distintas postales que representaban los talleres. Hay grandes talleres, los más representados, pero también –como las indicaciones anteriores lo mostraron– en escuelas de pequeño o mediano tamaño, los talleres no utilizan un gran espacio. La cuestión del tamaño es importante porque en una pequeña o mediana escuela, parece más fácil establecer un taller. En grandes escuelas con muchos alumnos siempre es necesario construir un edificio especial para albergar los talleres.

En 1940, Marcel Magne dedicó un artículo a esta cuestión de los espacios de los talleres (Magne, 1940). Él distingue tres tipos de espacios en las escuelas de enseñanza técnica: en primer lugar, los espacios administrativos y los pisos del personal; en segundo lugar, los espacios escolares y por último, los internados, cocinas y co-

medores para la media pensión. Los espacios escolares se reparten en aulas, salas de estudios, anfiteatros y laboratorios por una parte y en talleres por otra parte. Es interesante destacar que Magne separa los laboratorios y los talleres como si los laboratorios perteneciesen a un mundo distinto del de los talleres.

Después Magne distingue tres fases de construcciones de las escuelas técnicas. Al principio, las escuelas estaban albergadas en edificios preexistentes. Después, distintos edificios específicos fueron construidos. Y finalmente, en 1934 con la llegada de Hippolyte Luc a la Dirección General de la Enseñanza técnica, un programa coherente de construcciones fue elaborado.

Cuando las escuelas estaban instaladas en viejos edificios, parecía necesario construir talleres porque el espacio disponible los no había previsto. Pero el problema es que estos talleres se modifican en permanencia con la evolución de las herramientas, la transformación de la fuerza motriz y las necesidades de cambio que surgían constantemente en la industria. Esto explica las extensiones o a veces las restricciones continuas de los locales otorgados a los talleres. Parecía necesario prever nuevas construcciones para preparar las evoluciones futuras. Por todo ello era preferible elegir amplias áreas y modos de construcción que permitirían extensiones, adaptaciones o transformaciones.

No obstante los edificios antiguos estaban raramente adecuados para esto. Citando a Magne: “los talleres corresponden mal a las necesidades de la enseñanza” (“Quant aux ateliers mêmes, ils correspondent assez mal aux besoins de l’enseignement”) (Magne 1940, 19).

En efecto, las empresas están hechas para el rendimiento y la producción, el trabajo y la transformación de las materias primas. Por su parte, la escuela sirve para transmitir conocimientos sobre las materias que transformar y el manejo de las herramientas. Parece evidente que hay una lógica diferente en sus funcionamiento que se traduce en la organización de los espacios. ¿Dónde encontrar un emplazamiento para instalar este tipo de escuelas? En las ciudades los espacios son restringidos, los terrenos caros, las reglamentaciones administrativas vinculantes. En las antiguas zonas industriales, la escuela profesional al lado de las empresas está lejos del centro de la ciudad, en un entorno poco idóneo para una escuela. Según Magne esta opción constituye “*el más grande error que se ha hecho en el pasado*” (“la plus grande erreur qui aité té naguère commise”) (Magne 1940, 19).

A priori, la solución ideal es la instalación de la escuela en edificios propios porque la construcción esta específicamente concebida para albergar una escuela técnica. Magne apunta que “es bastante curioso que, como se acostumbraba a adaptar los programas de construcción a antiguos edificios, a menudo los nuevos planes fueron calcados sobre los antiguos” (“Il est curieux de constater que, comme on avait pris l’habitude d’adapter les programmes à d’anciens bâtiments, on calqua souvent les nouveaux plans sur les anciens”) (Magne 1940, 19).

Para él, esta tendencia corresponde a una ausencia de reflexión sobre la concepción de las escuelas:

“Así, –escribió– se llegó a hacer establecimientos, a menudo, menos entendidos que los instalados en antiguos edificios. [Con] pretensiones supuestamente arquitecturales bastante absurdas, [...] los talleres están escondidos detrás de arquitecturas postizas como si el trabajo fuera indecente para mostrarlo” (“Ainsi est-on arrivé à faire des établissements souvent moins bien compris que ceux qui sont installés dans de vieux bâtiments. [Avec] des prétentions soi-disant architecturales assez risibles [...] les ateliers sont cachés derrière des architectures postiches, comme si le travail était indécent à montrer” (Magne, 1940, 19).

Esta última reflexión nos cuestiona porqué la historiografía a menudo ha puesto de relieve las construcciones prestigiosas de algunas escuelas técnicas para demostrar el interés de las élites locales. Además ambos enfoques no son incompatibles.

Estas críticas explican la aplicación de una nueva política de construcciones escolares para la enseñanza técnica. Magne recomienda orientar los talleres hacia el norte, anticipar las transformaciones y las extensiones, elevar el despacho del jefe de taller para que pueda vigilar a los aprendices. En las escuelas para niños, está a favor de la instalación de talleres tipos de madera y metal y de talleres especiales en función de las demandas locales (cerámica, tejado, aviación, por ejemplo) y también en función de la creación de nuevos departamentos de enseñanza (construcción, por ejemplo). Para las niñas, sus recomendaciones son imprecisas y se limitan a la instalación de locales para la enseñanza doméstica.

2.2. El tamaño de los talleres

El texto de Magne data del final del periodo 1800-1940. Pero, ¿qué dicen las fuentes sobre la realidad de los talleres?

Entre los grandes talleres, podemos evocar los de la Escuela Práctica de Comercio e Industria de Saint-Étienne, en el *département* Loire, al oeste de Lyon (Ilustración 3).

En 1897 la escuela disponía de 480 m² para sus cuatro talleres de ajuste, fragua, carpintería y modelo. En 1899, un edificio técnico especial fue acondicionado para los ocho nuevos talleres que ocupaban una superficie de 1400 m² y poseían un importante equipo: una máquina de vapor de 35 caballos, una dinamo de 20 caballos, 270 lámparas y una lámpara de arco. En 1897-1898, la escuela acogía a 406 alumnos. El taller más frecuentado era el de ajuste con alrededor del 50% de los alumnos.

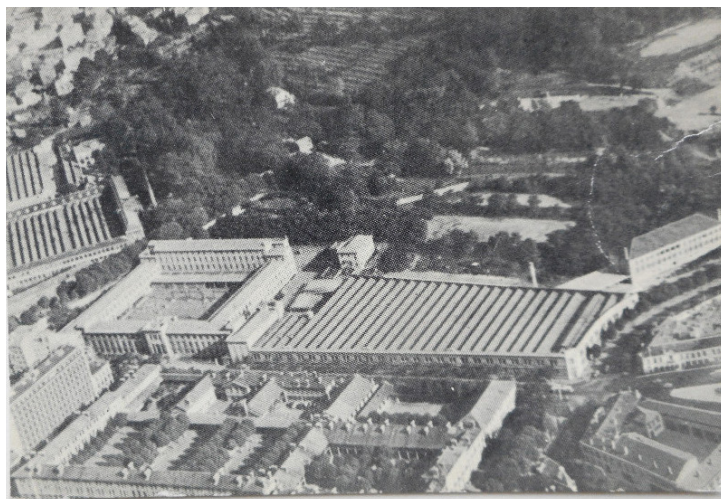
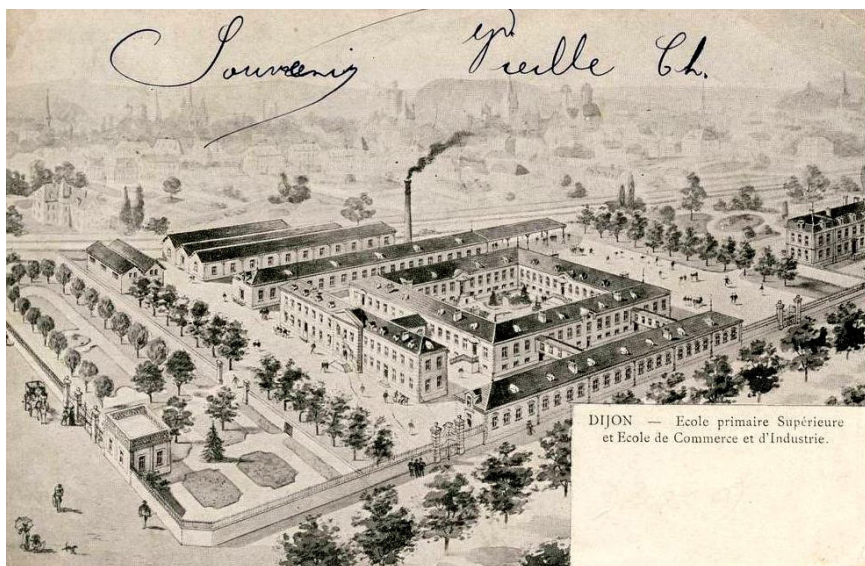


Ilustración 3.
Saint-Étienne, Escuela nacional profesional Mimard, c. 1950.
(Photo www.delcampe.net)

La escuela práctica de Dijon (Ilustración 4) disponía en 1909 de 1000 m² de talleres frecuentados por los alumnos entre 27 y 30 horas por semana. Los tres principales talleres eran el de carpintería, el de fragua y el de ajuste. Algunos talleres especiales funcionaban para la electricidad, la carpintería y el corte de piedra.



Ilustración 4.
Dijon (Côte-d'Or), Escuela primaria superior y de comercio e industria, 1907.
(Dijon, Archives départementales de la Côte-d'Or).

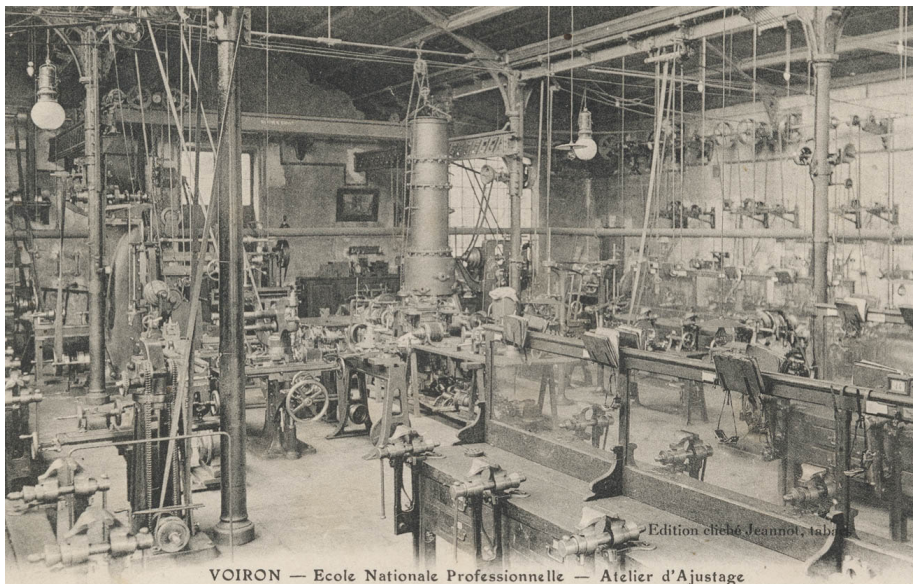


La Escuela Nacional Profesional de Voiron (Isère) (Ilustraciones 5 y 6), en los Alpes del Norte, disponía desde su creación, en 1886, de distintos talleres, la superficie de los cuales son conocidos: los tres talleres de tejado, mecánica y fragua que totalizan 432 m²; el taller de fragua era más pequeño con 216 m²; lo que suma un total de 1516 m² para los cuatro talleres. En 1933, los talleres se ampliaron y contaban ahora con 4200 m², de los cuales 1612 m² eran solo para el taller de mecánica que disponía, en 1923, de una fundición de 504 m² (Coutis, 1986).



Ilustración 5.
Voiron (Isère), Escuela nacional profesional para niños, 1886.
(Rouen, Musée national de l'éducation).

Ilustración 6.
Voiron, Escuela nacional profesional para niños, Taller de ajuste, 1910.
(Rouen, Musée national de l'éducation).

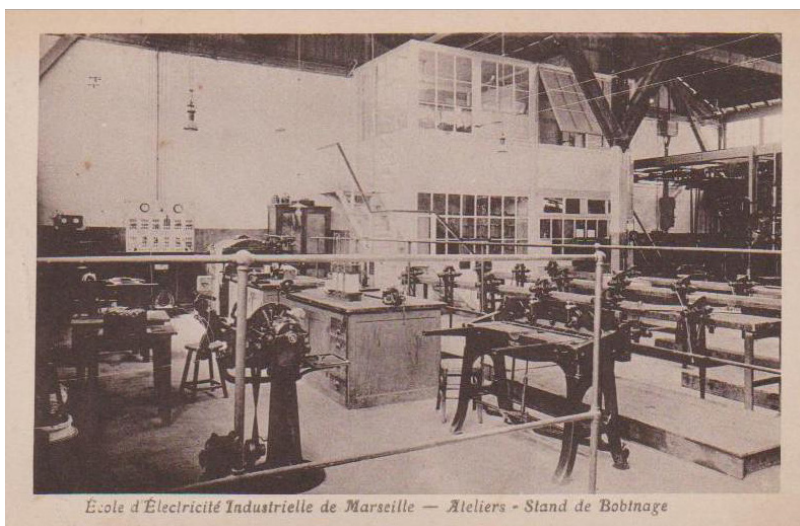


Al lado de estas grandes estructuras, encontramos otras más pequeñas. La Escuela Práctica de Industria de Saint-Chamond (Loire) poseía talleres de 540 m² en 1897. La Escuela Nacional Profesional de Nantes, en 1898, tenía un taller de hierro de 300 m² con dos fraguas, 150 tornos, tres máquinas de vapor – una con 5 caballos para la fuerza motriz y distintas herramientas. Su taller de madera era más pequeño con 70 m² y equipado con 20 bancos de dos plazas. Ambos talleres suman en total 370 m².

La Escuela de Electricidad Industrial de Marsella (Ilustración 7) poseía en su fecha de creación, en 1907, un taller laboratorio rudimental para 19 alumnos. Dos años después, dos nuevos talleres fueron instalados en un patio, uno de hierro y uno de madera. En 1912, al lado de una sala de física y química, dos salas de máquinas fueron construidas. En 1919, el patio fue cubierto por una losa de cemento para crear un nuevo y amplio taller con una superficie que multiplicó por dos a la del taller precedente. Con la creación de una sección de radiotelegrafía, que exigía dos salas para un centenar de alumnos, el espacio faltaba de nuevo. Como todos esos “bricolajes” no resolvían el problema, en 1920 la escuela fue instalada en dos nuevos edificios con tres grandes talleres, salas de manipulación telegráfica, laboratorios. Pero rápidamente, esta nueva escuela se volvió demasiado pequeña y una nueva construcción fue prevista. Un inventario de 1943 señala 4 talleres; uno de mecánica con 450 m², uno de bobinado, uno de fragua y uno de carpintería, cada uno con 50 m² de superficie. La escuela también disponía de un gran garaje de 200 m² para los trabajos sobre aviones y coches, tres laboratorios y un gran terreno para los trabajos prácticos que no pudieran hacerse en los talleres. Este ejemplo de Marsella ilustra bien las dificultades encontradas para una escuela de enseñanza técnica tan denunciadas por el artículo de Marcel Magne.



Ilustración 7.
Marsella, Escuela de Electricidad industrial, taller de bobinado, sin fecha.
(Photo www.delcampe.net)



Terminaremos con los talleres de las Escuelas Domésticas. En 1945, la Escuela del Hogar del Sol de Saint-Étienne comprendía una sala de costura de 96 m² con 3 máquinas de coser, 2 maniquís, 1 máquina de escribir, una sala de cocina de 20 m² y una sala de higiene de 80 m², lo que sumaba un total de 196 m² de salas para la formación práctica. En 1920, la escuela doméstica San Espíritu de Lannion con sus talleres de cocina y de planchado, cada uno de 49 m², totalizaba 98 m² de espacio de taller.

Los ejemplos de distintos tipos de talleres son numerosos, pero no parece necesario multiplicarlos para mostrar la extrema diversidad de situaciones. Las informaciones abastecidas por el archivo pueden ser completadas por la iconografía, y particularmente por las tarjetas postales.

A menudo, las imágenes muestran talleres superpoblados (Ilustraciones de la 8 a la 10).

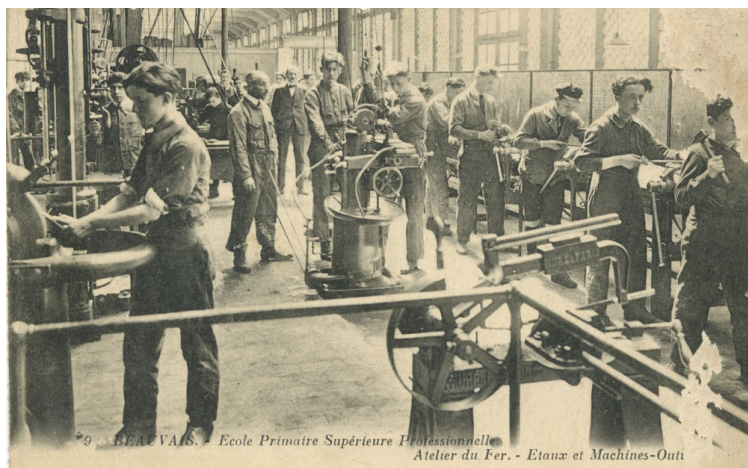


Ilustración 8.
Beauvais (Oise),
Escuela primaria superior,
taller de hierro, 1910.
(Rouen, Musée national
de l'éducation).

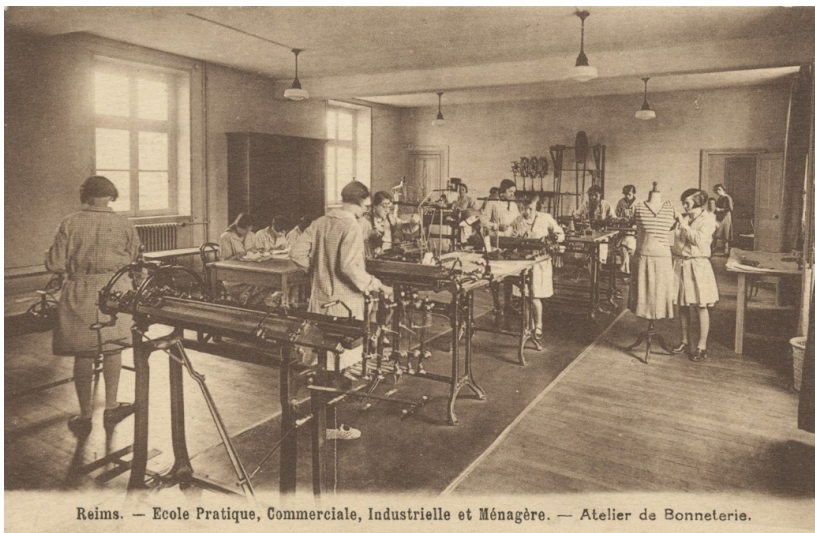


Ilustración 9.
Lorient (Finistère),
Escuela de mecánicos,
taller de hierro, 1917.
(Rouen, Musée national
de l'éducation).



▲ Ilustración 10.
Nancy, Escuela profesional del este,
taller de ajuste, 1907.
(Rouen, Musée national de l'éducation).

Otras imágenes presentan salas con menos alumnos (Ilustraciones 11 y 12).



▲ Ilustración 11.
Reims (Marne), Escuela práctica, mercantil
y del hogar, taller de tejido de punto, 1930.
(Rouen, Musée national de l'éducation).

▼ Ilustración 12.
París, Escuela-taller del 247 avenue Gam-
betta, taller de tecnología automóvil, 1937.
(Rouen, Musée national de l'éducation).



No tenemos que olvidar que estas tarjetas postales son una puesta en escena. El objeto es presentar una visión positiva de las escuelas. Es una forma de publicidad para atraer a nuevos alumnos. En realidad, no sabemos cómo ocurría la vida cotidiana de los alumnos, de qué espacio disponían.

En un artículo del periodo posterior, el doctor Bousquet estudiaba las condiciones de vida de los alumnos de algunos *collèges d'enseignement technique* - un tipo de escuela técnica secundaria creada en 1960 - de Niza en 1965 (Bousquet, 1965). Dividiendo la superficie de los talleres por el número de alumnos, pudo establecer un cociente de ocupación. Para el ejemplo de la Escuela de la Construcción podemos ver que el cociente va de 5, en el taller de chapa hasta 13 para el taller de carpintería (Tabla 5).

Taller	Superficie	Alumnos	Cociente
Cerrajería	240	30	8
Chapa	100	19	5
Fontanería	270	24	11
Calentamiento	160	18	9
Carpintería	370	28	13
Pintura	280	20	12,5
Albañilería	186	17	11
Pavimentación	250	24	10

Tabla 5 - Cocientes de ocupación de los talleres del CET de la Construcción de Niza

Para las escuelas evocadas aquí, incluso cuando el número de efectivos de los alumnos por taller es conocido, no es posible siempre efectuar tales cálculos. Algunos ejemplos: en la Escuela Práctica de Comercio e Industria de Saint-Chamond (Loire), en 1897, 80 alumnos utilizaban los 480 m² de los cuatro talleres. El cociente es de 6, casi similar a los cálculos del doctor Bousquet. El informe coetáneo había calculado el mismo porcentaje. En la Escuela Práctica de Industria de Saint-Étienne, 406 alumnos se repartían los 1400 m² de los talleres; el cociente es de 3,5. En la misma ciudad de Saint-Étienne, las 59 alumnas de la escuela del hogar del Sol trabajaban en los 196 m² de talleres, lo que arroja un porcentaje de 3,4.

La repartición de los alumnos de una misma clase, en distintos grupos, constituye una dificultad suplementaria porque, generalmente, el número de alumnos de estos grupos no es conocido. Por tanto es difícil calcular cocientes de ocupación.

2.3. La localización de los talleres

Al lado de la superficie, es necesario tener en cuenta la localización de los talleres dentro de las escuelas. Con sus máquinas, el taller es ruidoso, lo que podía afectar a la enseñanza en las aulas. Por motivos de ruido y de higiene, parecía pertinente aislar el taller de las aulas, de los refectorios y de los pisos del personal, particularmente en las grandes escuelas con máquinas importantes.

Como lo sugería el análisis de Magne, hay que distinguir las escuelas albergadas en edificios antiguos (viejo presidio como en Sarlat, Dordogne; antiguo convento como en Saint-Céré; escuela primaria elemental desafectada como en Lannion) de las escuelas por las que un nuevo edificio fue construido especialmente para los talleres.

Al inicio, se acomodaba como se pudiese. La Escuela Primaria Superior para niños de Saint-Céré establecía sus talleres en un lado del cobertizo, el otro lado servía para la sala de música. Así todas las actividades ruidosas fueron alejadas de las aulas de clase. La misma solución se encuentra en la Escuela-taller de Berre, cerca de Marsella en 1920.

En las nuevas escuelas, como en Saint-Étienne, Saint-Chamond, Dijon, Voiron o Sarreguemines, los talleres se ubican en edificios aislados. En el grabado de la Escuela de Primaria Superior y de Comercio e Industria de Dijon en 1907 (Ilustración 4), podemos ver, con la ayuda del humo que sale de la chimenea, que los talleres ocupaban un ala exterior de la escuela. La misma estructura se puede ver en la nueva Escuela Nacional Profesional de Voiron con los talleres en el lado izquierdo (Ilustración 5). Lo mismo se puede observar en la fotografía de la Escuela Nacional Profesional de Saint-Étienne que muestra los imponentes talleres (Ilustración 3).

Un plano demasiado utilizado en los nuevos edificios era el plano en forma de U: en un lado se encontraban los talleres y otros edificios con máquinas y la fuerza motriz, y el otro lado albergaba las aulas, el internado y el refectorio. Un edificio transversal con los despachos administrativos y los pisos del personal unía los dos y llevaba al patio.

Conclusión

El primer objetivo de este estudio era colmar el vacío historiográfico sobre los talleres procediendo a la recopilación de datos archivísticos. Pero, lamentablemente, la abundancia de fuentes disponibles sobre las escuelas técnicas va parejo a la escasez de informaciones sobre los talleres. El elemento que singulariza más comúnmente esta enseñanza aparece también como uno de los más documentados.

Por eso, si parece ilusorio trazar ahora una visión sintética del lugar del taller en el seno del espacio de la escuela técnica, sin embargo, resulta posible, sobre la base de este material de archivos, esbozar los primeros perfiles y percibir una evolución tanto material como intelectual en su concepción. Durante la época analizada aquí, el mundo de los talleres escolares se presenta como un mundo heterogéneo que reproduce la complejidad de las estructuras de la enseñanza técnica. Tendremos que esperar a los últimos años para que la administración las intente normalizar y ordenar.

Deben ser profundizados los primeros resultados de investigación. Como consecuencia, conviene entender este análisis como un trabajo en curso, uno *work in progress*. Parece necesario proseguir la revisión de los archivos para constituir conjuntos de datos que sería posible comparar para determinar las tendencias principales y mejorar nuestro nivel de conocimientos.

Bibliografía

- BODÉ, G., "Constitution d'un atlas-répertoire des établissements d'enseignement technique de 1789 à 1945", *Histoire de l'éducation*, 1995, vol. 66, p. 201-207.
- BODÉ, G., *L'Enseignement technique de la Révolution à nos jours: textes officiels avec introduction, notes et annexes, t. II: De 1926 à 1958*, Paris, INRP, *Economica*, 2002, 2 vol.
- BODÉ, G., VÈNES, H., *Les établissements d'enseignement technique en France. Tome 1 : La Corrèze*, Saint-Fons, INRP, 2004.
- BODÉ, G., FOLTZ-GAVEAU, É., *Les établissements d'enseignement technique en France. Tome 2 : Le Lot*, Lyon, INRP, 2005.
- BODÉ, G., LE BUHAN, P., *Les établissements d'enseignement technique en France. Tome 3 : Les Côtes-d'Armor*, Lyon, INRP, 2006.
- BOUQUET (Dr.), "Les conditions de vie dans les ateliers de l'enseignement technique", *Enfance*, 1965, vol. 18/1-3, p. 175-176.
- BUISSON, F., *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Imprimerie nationale, 1886.
- CHARMASSON, T., LELORRAIN, A.-M., RIPA, Y., *L'Enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération*, Paris, INRP, *Publications de la Sorbonne*, 1992.
- CHARMASSON, T., LELORRAIN, A.-M., RIPA, Y., *L'Enseignement technique de la Révolution à nos jours: textes officiels avec introduction, notes et annexes, t. I: De la Révolution à 1926*, Paris, INRP, *Economica*, 1987.
- COUTIS, H., *La "Nat" a cent ans. Voiron 1886-1986 : un siècle d'enseignement technologique*, Voiron, Groupe voironnais des anciens de l'ENP, 1986, 2 vol.
- DAUPHIN, S., *Octave Gréard, 1828-1904*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016.
- DAY, C. R., *Education for Industrial World. The Écoles d'arts et métiers and the Rise of French Industrial Engineering*, Cambridge Mass., The MIT Press, 1987 (Edición francesa: *Les Écoles d'arts et métiers. L'Enseignement technique en France aux XIXe et XXe siècles*, Paris, Belin, 1991).
- GRÉARD, O., *Des écoles d'apprentis. Mémoire adressé à M. le préfet de la Seine [...] Paris*, Mourgues, 1872.
- Hanf, G. & Greinert, W. D., *Towards a History of Vocational Education and Training (VET) in Europe in a Comparative Perspective. Proceedings of the First International Conference, October 2002, Florence, Vol. 1, The Rise of National VET Systems in a Comparative Perspective*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2004.
- LEGOUX, Y., *Du compagnon au technicien. L'École Diderot et l'évolution des qualifications, 1873-1972*, Paris, *Technique et Vulgarisation*, 1972.
- LITTRÉ, É., *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Hachette, 1873.
- MAGNE, M., "L'architecture des écoles techniques", *Bulletin de la Société d'encouragement pour l'industrie nationale*, janv.-févr. 1940, p. 17-42.

SAVOIE, P., "Société et école: réflexions autour de l'enseignement technique français (XIXe-XXe siècles)", *Paedagogica Historica, Schooling in Changing Societies: Historical and Comparative Perspectives*, 1998, t. IV, p. 69-88.

Abreviaturas

CC	<i>Curso complementario</i>
EH	<i>Escuela de Horticultura</i>
ENP	<i>Escuela Nacional Profesional</i>
EPCI	<i>Escuela Práctica de Comercio e Industria</i>
EPI	<i>Escuela Práctica de Industria</i>
EPS	<i>Escuela Primaria Superior</i>
ERA	<i>Escuela Regional de Agricultura</i>

EL VALOR DE LA ESTÉTICA Y SU PRESENCIA EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Jorge CÁCERES-MUÑOZ
Carolina GUTIÉRREZ TEJEIRO
Universidad de Extremadura

Introducción

El siglo XIX español fue un periodo histórico cargado de inestabilidad. Una inestabilidad presente en múltiples ámbitos: político, social, económico, cultural, científico, filosófico, etc. Con episodios de guerra civil, y una supremacía de la Iglesia católica con alto protagonismo político, social y viejos usos inquisitoriales (Lozano, 1998). Este contexto hacía que el país estuviese sumido en un atraso imperante que añoraba las grandezas de otros tiempos y que se encontraba rezagado respecto a otros países de su entorno.

El pueblo se encontraba sumido en un atraso intelectual demoledor, con unas tasas de analfabetismo muy altas (Cossio, 1915), superiores al 90% en algunas regiones del país (Rodillo, 1998) y un reparto de la riqueza y de las oportunidades de progreso protagonizados por la desigualdad. Por ejemplo, Extremadura fue una región de España que en el siglo XIX estuvo sumida en un atraso representado por una sociedad mayoritariamente rural donde la tasa de analfabetismo superaba el 90%, y donde el poder y la riqueza se encontraba en manos de terratenientes y una burguesía minoritaria.

Ante tal situación de crisis interna se hacía necesario un movimiento regenerador. Algo que empezase a asentar las bases de un cambio. Conseguir en definitiva revertir tal situación.

Uno de los ejemplos más significativos del regeneracionismo decimonónico en España fue la Institución Libre de Enseñanza o ILE. Una minoría intelectual perteneciente fundamentalmente a las esferas académicas de la Universidad Central de Madrid y oyentes de las enseñanzas del profesor Julián Sanz del Río funda esta Institución. Sin entrar en detalles de sus orígenes y fundación, tanto de carácter político, filosófico como pedagógico que nos podrían llevar líneas y líneas y que estudios importantes ya han trabajado (Capitán, 1994), (Jiménez-Landi, 1996) (Molero, 2000) (Moreno-Luzón; Martínez-López; García-Velasco; Morales-Moya; Capellán y Otero, 2012) (Abellán, 1989); podemos decir que se trata de uno de los fenómenos más importantes para la historia de la educación en España. Y es así debido a que colocó

a la educación en el centro de todo, dándole la virtud de ser la clave de bóveda para revertir esa situación de atraso y depresión intelectual.

Este regeneracionismo, objetivo de las mujeres y hombres durante los sesenta años de vida de la institución, pasa por la formación mediante el acto educativo (Payo, 2009) de un hombre nuevo, un hombre armónico, un carácter neohumanista que tiene sus orígenes en la filosofía del alemán Krause y que es absorbida por quienes fundaran la Institución. No obstante, será el krausopositivismo, es decir la vertiente positiva del krausismo, la verdadera filosofía que impregnará a la Institución Libre de Enseñanza. Fruto de una evolución del idealismo imperante hacia una positivación fruto de las corrientes positivistas (darwinismo, spencerismo, evolucionismo) que entraron en España durante el sexenio democrático y que junto con la Psicología empezaron a tener un papel determinante en los círculos y debates académicos. Esa absorción se ve altamente ejemplificada en la figura de su alma mater, Giner de los Ríos, que con su visión antropológica entiende al individuo al modo krausista: como la unión de dos esferas, la de la naturaleza y espíritu (Gómez, 1983). La unión perfecta de esta síntesis armónica nos da el individuo ideal.

Así mismo, esa concepción del individuo ideal que sólo puede alcanzarse mediante la educación, es decir mediante la perfección de las facetas del hombre, tiene a la estética en alta consideración. La estética será un valor determinante para Krause, para Giner y con ello para la Institución. Como una disciplina que trasciende incluso a niveles morales siendo por tanto una esfera a perfeccionar, a educar con el objetivo de lograr una formación para el individuo en plenitud. Por tanto, como veremos, la faceta integral de la educación que defenderán los institucionistas en su programa abarcará, como no podría ser de otro modo, a la estética, a la educación de lo bello, a la armonía de las cosas, al sentir de lo observable, y con ello al refinamiento y moralidad de alguien educado. De este modo, en las siguientes líneas abordaremos la procedencia de la importancia de la estética dada por la Institución Libre de Enseñanza. Y buscaremos aproximarnos a la concepción teórico-práctica de la estética en el seno de la Institución.

1.

Orígenes de la Estética en la Institución Libre de Enseñanza

Como ya aludíamos en el apartado introductorio, el pensamiento gineriano tiene una influencia krausista determinante. Obviamente no será la única influencia recibida por parte del ilustre pedagogo ni por la ILE en sí, puesto que Kant, Rousseau, Wundt, Comenio, Froebel, Pestalozzi (Molero, 2000) también están presentes en los escritos de este y las prácticas educativas desarrolladas por la ILE. Pero obviamente Krause puede verse como la fuente inicial, sobre todo si hablamos de la concepción estética.

Si nos apoyamos en quienes han elaborado interesantes estudios sobre el sistema filosófico de Krause como Orden (1999), podemos ver que la concepción del universo que posee Krause, es en sí, un sistema de la ciencia por el cual establece un régimen jerarquizado de distintas disciplinas científicas por las que el hombre, –mediante su estudio y desempeño– puede llegar a su perfección y por tanto conocer al Ser, *Ser supremo* o *Dios*. En ese orden jerárquico, de acuerdo con López-Morillas (1980), para Krause existe un conjunto de ciencias entre las que se encuentra la Estética, la cual se ocupa de la belleza como atributo de la esencia divina. Este sistema filosófico que elaboraría Krause fue denominado como panenteísmo, y por el cual se sostiene la inmanencia y trascendencia de Dios en el mundo.

Por tanto, siguiendo el pensamiento krausista, que ya pone -como hemos visto- en valor a la estética, Giner de los Ríos da continuidad al logro de la perfectibilidad humana a través del desarrollo de todas sus facetas; entre ellas, la que tiene que ver con lo bello. Giner de los Ríos deja constancia de ello y yendo más allá, hace un trasvase que va de lo filosófico a lo pedagógico ofreciendo una visión estética de la educación y una educación estética. En este sentido, encontramos evidencias en los 34 artículos que publica en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, así como en obras ejemplo que nos señalan Garrido y Pinto (1996): *Estudios sobre las Artes Industriales y la Arqueología Artística de la Península*.

Manuel Bartolomé Cossío quien fuera discípulo avanzado de Giner de los Ríos también heredó y defendió el sentimiento estético y el valor seguro de transmitirlo mediante los actos educativos activos y pasivos de la Escuela y su entorno. El mismo Cossío dirá: “Cuando se trata de desenvolver armónica y racionalmente las facultades humanas, y de abrir horizonte al educando para despertar en él la vocación, tan necesario es el arte como cualquier otra manifestación de la vida” (Cossío, 2007, 163). Apelando al término *armónica* se encuentran las reminiscencias de la visión de Krause y de Giner, defensa del hombre nuevo educado en la armonía de todas las ciencias y en donde la estética no puede quedar rezagada sino ser una más de entre ellas. Por tanto, de acuerdo con Pinilla (2002) observamos que la importancia de la dimensión estética y la valoración del arte son aspectos innegables de la filosofía de Krause y que son heredados por la ILE.

Del mismo modo, el Neohumanismo, desde una perspectiva esteticista considera que la metamorfosis culmina en la “forma interior bella” (Gómez de Castro, 1992). Vemos con ello, la estrecha relación planteada entre estética y ética, con la que Giner está de acuerdo. Y que tiene a la educación como centro de todo. El objetivo crucial se asienta sobre la educación moral del hombre y del ciudadano. Es decir, una educación integral del individuo que le ayude a estar más cerca del ideal armónico. La formación general neohumanista consiste en el equilibrio interno nacido de la armonía de todas las fuerzas individuales con la comunidad y el universo.

La aspiración del Neohumanismo es la construcción de una sociedad armónica a partir del desarrollo y perfección individuales (Gómez, 1992). Para lograr esa aspiración de la que hablamos, la ILE introduce la estética tanto entre sus materias como en su ambiente. Como objeto de aprendizaje y como facilitador de él. Como un elemento con fuerte valor semántico y función comunicativa. El entorno educativo,

se pone al servicio de la armonía, así como del resto de valores e ideales que la Institución quiere transmitir para una nueva sociedad (Garrido y Pinto, 1996). Y que veremos a continuación.

2.

Concepción teórico-práctica de la estética en la Institución Libre de Enseñanza

La transposición de la estética, de lo filosófico a lo educativo, se realiza gracias a los principios pedagógicos y criterios metodológicos que pone en marcha y hace realidad la Institución. Esto sitúa a la estética como una disciplina más, que debe aprender el alumno, pero también como herramienta pedagógica, dándole una utilidad que va más allá de la apreciación de las bellas artes. La visión de la estética para la ILE tiene que ver también con la utilidad para el aprendizaje, para la formación del carácter y para una concepción nueva de entender el mundo. El espacio pasa así a tener un importante papel. Bajo el gen educativo de la Institución, la estética se encontrará en todos los ámbitos de la vida del alumno y por tanto en múltiples espacios. Álvarez (2008) clasifica los espacios educativos en formales, no formales e informales.

El pensamiento estético reflejado en el corpus pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza se encuentra presente en todos estos espacios. Como señala el propio autor, los espacios formales son aquellos donde tiene lugar la educación formal. Se trata de una educación institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada. Por otro lado estarían los espacios educativos no formales e informales donde el contexto en que se desarrolla el individuo posee un gran peso y donde la ILE abre las puertas de la escuela y saca el acto de enseñar fuera del propio edificio escolar. Por tanto, los hombres y mujeres de la Institución tuvieron en cuenta la diversidad de espacios educativos. Y en lugar de ceñirse al aula convencional y cerrar las posibilidades educativas de otros espacios, la ILE interpreta acertadamente que el edificio escolar no es el único espacio educativo. Con lo cual, el doble carácter que la Institución provee a la estética se traduce en que esta, no solo será vista como una disciplina a aprender sino como una forma de facilitar todo tipo de aprendizajes, hábitos y pensamientos.

La educación por encima de la instrucción, la educación integral, la educación activa, la educación en libertad, la educación neutra, la coeducación, la educación unificada, y la educación en comunidad; fueron premisas que invadieron las formas de llevar a cabo el acto educativo en el seno de la Institución. Entre todos estos principios, el de educación integral representa en mayor medida la necesidad de formar al individuo en todas las facetas, entre ellas la faceta artística, de aprecio a lo bello. Partiendo de una concepción integradora de todos estos los elementos se llega al acto de educar superando así a la mera instrucción. Con ello se conseguirá, como alu-

de Blasco (1980), “educar al niño en el taller, en el aula, en el gimnasio, al aire libre, en la sociedad, en el cuarto de aseo, etc., con el objetivo de lograr una personalidad armoniosamente integrada” (p. 127). Para ello la escuela se ha de concebir como organismo social para esa formación completa del individuo y para la regeneración de la sociedad (Vázquez-Romero, 2011). La educación física, estética, intelectual, moral, social y religiosa (Blasco, 1980) conjugarán en la Institución como la educación del nuevo individuo, del nuevo hombre que tanto ansiaba Giner de los Ríos.

En la línea institucionista que describe Otero (1994) y que parte de esa concepción integral de la educación, “el arte, como todos los campos del conocimiento humano debe formar parte del aprendizaje del niño desde parvulario” (p.172). Comenzando para este, bajo el mismo criterio que otras enseñanzas, ateniéndose a sus condiciones de su periodo de formación (Cossío, 2007). Con el fomento de actividades como el dibujo, la pintura, la música, la danza, las narraciones, las fabulas, la poesía, los romances, el folklore, la arquitectura y la cerámica popular entre otras; en la Institución trataban de otorgar a la enseñanza un elevado carácter estético como puntualizan Garrido y Pinto (1996). Y es que, formar hombres y mujeres con sensibilidad, gusto estético y amor por las proporciones más perfectas, era considerado crucial en la educación de una persona que aspire a un desarrollo completo de su esencia. Cossío (2007) gran defensor de la educación estética señalaría:

“Se trata, ante todo, de que los niños conozcan y diferencien las artes del dibujo. No se prescinda jamás de presentarles el objeto y de que éste sea siempre el más característico y llamativo para ellos; el más a su alcance. Que comparen entre un edificio, una estatua y un cuadro. Que hagan ejercicio de pensamiento, notando que las tres cosas son bonitas, pero cada cual a su modo, y que saquen ellos mismos, a fuerza de observación, las diferencias más capitales (dicho se está que las más externas, pues son para ellos las únicas fáciles de ver) entre las tres artes. (...) Los niños pueden hacer la clasificación, desde este punto de vista, de los objetos de la clase, de la escuela toda, y traer el catálogo de los que cada cual tiene en su casa, llevando el encargo de hacerlo por sí mismos, preguntando a sus padres. Excusado es advertir el caudal de cultura que de esta suerte insensiblemente tienen que ir adquiriendo. En ningún pueblo, por pequeño que sea, falta iglesia, y en ella esculturas y pinturas; y mil objetos insignificantes, en todas las casas, pueden hacer comprender a los niños lo que es el arte bello y la clasificación de estas tres artes”. (164-165)

El arte se encuentra en cualquier rincón, en cualquier lugar, al alcance de todos, como describe Cossío en estas líneas, por ello, una educación que no contemple el respeto, el conocimiento, la interpretación de lo bello no es una educación completa.

En lo relativo a la organización escolar, y la propuesta arquitectónica que defendería la ILE para los edificios escolares la estética funcionaría además como parte de un currículum oculto, como un mensaje silencioso en el ambiente que el espacio

transmite a quien lo habita y se expone a su estímulo (Zaitegui, 2012). En este sentido, los institucionistas entendían muy bien la relación viva que hay entre el espacio y quien lo ocupa. Queriendo educar al niño para que éste fuera sensible y aprendiera a observar lo que había a su alrededor recibiendo el mensaje del entorno.

En épocas anteriores se han visto distintos diseños del edificio escolar. Entre las escuelas que describe Rodríguez (2004), vemos cómo las grandes escuelas anteriores a esta época fueron diseñadas sin que el arquitecto se pusiera en el lugar del profesor, alumnado, director y demás personas que iban a habitar el espacio. Eran colegios estéticos, sí, monumentales, sí, pero no facilitaban la labor educativa e incluso eran intimidatorios (Rodríguez, 2004). Estos edificios derrochaban lujo. Tenían altos techos y cristaleras delicadas. En el extremo opuesto, muchos niños no estaban escolarizados. Se daba clase en su casa o en espacios cedidos por otras instituciones. Estos espacios eran del todo inadecuados tal y como describe Lahoz (1992), la mayor parte de la enseñanza primaria, a pesar de la normativa, se daba en espacios improvisados que habían servido o servían a la vez para otros propósitos.

Los institucionistas plantearon, aunque sin mucho éxito, la búsqueda del equilibrio y para ello propusieron otro tipo de edificio. Un edificio que sí, que fuera digno, que inspirara al alumno, que tuviera jardines para el contacto con la naturaleza, que tuviera grandes ventanales para que entrara la luz (Ortueta, 1997). No obstante, como ya comentamos con anterioridad, también quieren transmitir unos valores éticos a través del entorno estético. Los materiales son duraderos y sencillos (Ortueta, 1997). Se trataba de una estética sencilla, acorde con la realidad, renunciando así a todo elemento decorativo superpuesto, así se ganaba en sinceridad, geometría, sencillez y economía (Pérez-del Hoyo y Ferreiro, 2012). Los institucionistas, se paran a reflexionar sobre estos temas porque saben que el entorno “habla” y transmite valores. Son conscientes de la relación viva que hay entre las personas y el espacio. Garrido y Pinto (1996) incluso informan de que los lugares donde tenían lugar las reuniones de los institucionistas estaban cuidadosamente pensados para no resultar recargados, sino transmitir valores de belleza, sencillez y sinceridad.

El espacio empieza a ser entendido desde una perspectiva de interacción entre un biotopo (espacios educativos) y una biocenosis (comunidad educativa). De esta interacción nace el ecosistema educativo donde todo influye, se relaciona y se comunica (Oliver, 1989). Una reminiscencia dual que de nuevo recuerda a la confluencia krausista entre naturaleza y espíritu. La arquitectura del edificio escolar debe ser considerada en su propia expresividad como una mediación pedagógica, parte del programa educador. El edificio, debía ser diseñado para su labor; educar a la infancia (Lahoz, 1992). En esta línea, el propio Programa de la ILE expone como ejemplo de pedagogía innovadora, el modelo fröebeliano, el cual iba acompañado de un modelo arquitectónico bellísimamente detallado en el que todo el edificio es diseñado para el estímulo del educando (Lahoz, 1991). Lamentablemente, tal modelo no llegó a reflejarse con fuerza en España hasta los años 60 (Lahoz, 1992).

Bajo esa integralidad que defienden los hombres y mujeres de la Institución, la educación estética se entenderá no solo como una disciplina a aprender y desarrollar potenciada desde lo pedagógico y cultural. Sino que se une a otras facetas igual de importantes en un engranaje vital para el hombre nuevo. Esas áreas o esferas

con las que se encuentra relacionada y que enriquecen en gran medida su condición son, por ejemplo, la cultura al cuerpo, relacionado con el movimiento higienista. En segundo lugar, el respeto a la naturaleza, su conocimiento y comprensión a todos los niveles, de los que no solo se sacan los beneficios para la salud sino también el componente estético y artístico de esta, como contexto de aprendizaje de lo bello. Y en tercer lugar, la componente ética que se representa bajo la interrelación del respeto a uno mismo, al otro y al ambiente en el que vivimos.

En un momento en que el higienismo dictaba las normas de construcción de las escuelas, Giner de los Ríos afirmó que el espacio más higiénico es el campo, lleno de luz y aire fresco (Rodríguez, 2004). Las colonias escolares son un ejemplo claro que la ILE mediante el Museo Pedagógico pone en marcha. En un espacio distinto, con unas características no formales, la educación física, desde la perspectiva de la higiene y de la reconstrucción terapéutica, fue el objetivo central de las colonias, acompañadas de otros aprendizajes de carácter intelectual. La monotonía de la escuela y la excesiva y contraproducente estancia prolongada de los niños sentados en los pupitres de las aulas, unido a las condiciones del mobiliario escolar que provocaban funestas consecuencias en la salud de los niños, hacía necesario un cambio de escenario.

Además de las colonias escolares, las excursiones realizadas por los institucionistas tienen a la naturaleza como espacio pedagógico con altas connotaciones estéticas que benefician el aprendizaje. En ella se da la expresión de belleza, orden y armonía. Categorías que manan también de la consideración estética de la filosofía de Krause (López, 1998). Las salidas de la escuela tales como las excursiones al aire libre o las visitas a museos, eran especialmente promovidas por los institucionistas, inspirados en la visión de que el hombre debe desarrollarse y aprender en contacto con la comunidad y la naturaleza. Pensamiento que ya con anterioridad había sido defendido por otros ilustres figuras tan representativas para la filosofía y la pedagogía como Rousseau, Comenio, y Pestalozzi.

3.

Conclusiones

Como hemos ido describiendo en páginas anteriores, la Institución concibió a la estética como un elemento fundamental para la completa educación del individuo. El alumnado para la ILE vendría a ser en el futuro el hombre o la mujer nuevos que necesitaría el país para atenuar sus males. En ese sentido, una de las claves del regeneracionismo pasaba por la mejora de la educación. Y con ello, una educación que no tuviese a la estética como objeto de conocimiento y desarrollo, no estaría completa.

En esta línea, hemos ido analizando los orígenes de esta intencionalidad. Situándolo en la filosofía krausista, que tan elevado influjo representó para académicos y

estudiantes de mediados de siglo XIX en puntos universitarios clave del país. Figuras como las de Giner de los Ríos, o Manuel B. Cossío entre otras, -participantes de los ideales educativos institucionistas- tomarían a la estética, al mismo nivel que otras disciplinas para la plenitud educativa del hombre ideal y armónico al estilo krausista.

No obstante, la evolución de esa concepción de la estética no se quedaría ahí. Produciéndose una transposición pedagógica donde pasaría a ocupar un lugar importante en el currículum oculto y *modus operandi* de la Institución. Esto generó un plus, un nuevo alcance que va más allá de objeto de conocimiento, contenido o materia de estudio. Convirtiéndose en un recurso pedagógico de enorme potencial. Sirviendo de ayuda para el aprendizaje de otros aspectos, vertebrándose con otras esferas necesarias para el perfeccionamiento del individuo y valiéndose de trampolín para elevar la moralidad, espiritualidad y sensibilidad del alumnado.

Por tanto, una doble vía que responde a una integralidad total del ente estético que se incardina bajo un formato pedagógico de origen filosófico y con un elevado grado de reformismo social, moral y educativo.

Fuentes y bibliografía

- ABELLÁN, J.L. "Filosofía de la Institución Libre de Enseñanza: el krauso- positivismo", en FERRER BENIMELI, J.A. (coord.). *Masonería política y sociedad Vol. 1 Córdoba, Centro de Estudios Históricos de la Masonería Española, 1989, pp. 405-418.*
- ÁLVAREZ, P., *Espacios educativos y museos de pedagogía. Enseñanza y educación, 2008.*
- BLASCO, J.A., *Un arquetipo pedagógico pequeño burgués: (teoría y praxis de la Institución Libre de Enseñanza), Madrid, Fernando Torres, 1980.*
- CAPELLÁN, G., y OTERO, E., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. Volumen III, Antología de textos, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, 2012.*
- CAPITÁN, A., *Historia de la educación en España. Vol. 2, Pedagogía contemporánea, Madrid, Dykinson, 1994*
- COSSÍO M. B., *El maestro la escuela y el material de enseñanza y otros escritos. OTERO, E. (Ed.), Madrid, secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia y Biblioteca Nueva, 2007*
- COSSÍO M. B., *La Enseñanza Primaria en España, Madrid, Archivo Histórico de la Escuela Universitaria del profesorado de EGB "Fray Luís de León",1915.*
- GARCÍA-VELASCO J., y MORALES-MOYA A., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. Volumen II, La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, 2012.*

- GARRIDO, J y PINTO, A. "La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 27, (1996), pp.151-166.
- GÓMEZ, F. "El concepto de Formación General en Giner". *Revista Complutense de Educación*, Vol. 3 nº1-2, 1992, pp.193-206.
- GÓMEZ, M^a., *Educación y Pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1983.
- JIMÉNEZ-LANDI, A., *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente: "los orígenes de la Institución"*. Madrid, Complutense, 1996.
- LAHOZ, P. "Higiene y arquitectura escolar en la España contemporánea (1838-1936)". *Revista de educación*, nº 298, 1992, pp. 89-118.
- LAHOZ, P. (1991). "El modelo fröebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España". *Historia de la Educación*, nº10, 1991, pp. 107-133.
- LÓPEZ, F. *Historia de la Educación Física de 1876 a 1898: La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Gymnos, 1998.
- LÓPEZ-MORILLAS, J. *El krausismo español. Perfil de una aventura intelectual*. México, Fondo de Cultura Económica, 1980.
- LOZANO, C., "Colectivo Lorenzo Luzuriaga", (Noviembre de 1998), en <http://www.colectivolorenzo-luzuriaga.com/Lorenzo%20Luzuriaga.htm> [Consultado el 20 de Noviembre de 2015].
- MOLERO, A., *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- MORENO-LUZÓN, J., y MARTÍNEZ-LÓPEZ, F., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. Volumen I, Reformismo liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la Política española*, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, 2012.
- OLIVER, J. "Espacios educativos y sistemas de formación: metodología ecológica y organización educativa". *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, nº4, 1989, pp. 59-68.
- ORDEN, R. V. "La relación de intimidad del hombre con Dios: el panenteísmo de Krause". En UREÑA, E. M. y ÁLVAREZ, P. (eds.). *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*. Madrid, Publicaciones Universidad Pontificia de Comillas, 1999, pp. 243-275.
- ORTUETA, E. "Modelos de Escuelas de Educación Primaria Pública avalados por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes". *Norba-Arte*. nº 17, 1997, pp. 165-191.
- OTERO, E. *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.
- PAYO, J.P., *La antropología de Francisco Giner de los Ríos. El problema del hombre. (Tesis doctoral)* Madrid, Departamento de Filosofía. Facultad de Filosofía. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2009.
- PÉREZ-DEL HOYO, R., y FERREIRO, J. I. (2012). "Construcción, reconstrucción y consolidación del desaparecido Grupo Escolar "Francisco Giner de los Ríos" de Alicante (España). *Informes de la Construcción*", Vol. 64 nº 528, 2012, pp. 471-485.
- PINILLA, R. *El pensamiento estético de Krause*, Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2002.
- RODILLO, F.J., *Datos para la historia escolar de Extremadura*, Mérida, Editora Regional de Extremadura, 1998.

RODRIGUEZ, F.J., *Arquitectura escolar en España 1857-1936. Madrid como paradigma*, 2004.

VÁZQUEZ-ROMERO, J.M., "Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza", *Revista Padres y Maestros*, nº 339, 2011, pp. 1-4.

ZAITEGUI, N. "Diálogo entre Arquitectura y Pedagogía". (2012) *MESA DE DEBATE*, [Consultado el 10 de Mayo de 2014] de: <http://www.youtube.com/watch?v=WIV7X14WazU>.

EL CUERPO EN LOS ESPACIOS ESCOLARES: ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Nuria CASTRO-LEMUS
Universidad de Sevilla
España

Introducción

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003: 2) se entiende por Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) como:

“los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.”

Por otro lado y siguiendo con la definición de la UNESCO (2003) los ámbitos donde se manifiesta el PCI son las tradiciones y expresiones orales; artes del espectáculo; usos sociales, rituales y actos festivos; conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo, y técnicas artesanales tradicionales. Así podemos observar que no hace mención explícita al cuerpo ni al papel que juega éste en estos usos, representaciones, manifestaciones culturales, etc. Sin embargo, el cuerpo es la sustancia e identidad primaria del ser humano. Ninguno de estos aspectos anteriormente mencionados pueden ser concebidos sin el cuerpo como medio, mediador, objeto o sujeto del mismo. Tal y como indica Cristina Millán (2012), el cuerpo es el primer patrimonio con que contamos, es la sustancia e identidad primaria del ser humano, se relaciona con los otros y con lo otro y es considerado “objeto” y “sujeto” de este PCI.

Nuestro posicionamiento y punto de partida por tanto es entender que el cuerpo es el primer patrimonio de los individuos, el depositario del patrimonio cultural y el instrumento para su ejecución y encarnación. Con ese posicionamiento y nuestro

ámbito de trabajo: la Educación Física, nos preguntamos cómo se sitúa el cuerpo en esta disciplina y qué significados toma en el ámbito escolar y es que esta asignatura reglada dentro del sistema educativo español es la única que posibilita al alumnado vivenciar de manera activa todo lo relacionado con lo corporal.

1.

La Educación Física en la Educación Primaria

Tan sólo en la finalidad de esta asignatura se contempla y justifica el trabajo del PCI desde lo corporal. Así, según la Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se establece el currículo de Educación Primaria, la Educación Física tiene como finalidad la de desarrollar la competencia motriz orientada a las actividades físico-deportivas además de escenificaciones y representaciones. La Educación física ha de:

“promover y facilitar que alumnos y alumnas se sientan bien con su cuerpo, que adquieran una comprensión significativa del mismo y de sus posibilidades, a fin de conocer y dominar actuaciones diversas que les permitan su desenvolvimiento de forma normalizada en el medio, mejorar sus condiciones de vida, disfrutar del ocio y establecer ricas y fluidas interrelaciones con los otros. De igual manera, se debe resaltar la importancia educativa del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas; así como la importancia de la aceptación del propio cuerpo y de utilizarlo eficazmente.”

El desarrollo de esta finalidad educativa queda plasmado en los bloques de contenidos y al respecto, la normativa reconoce cuatro para la Educación Física:

- Bloque 1, “*El cuerpo y sus habilidades perceptivo motrices*”: desarrolla los contenidos básicos de la etapa que servirán para posteriores aprendizajes más complejos, donde seguir desarrollando una amplia competencia motriz. Se trabajará la autoestima y el autoconocimiento de forma constructiva y con miras a un desarrollo integral del alumnado.
- Bloque 2, “*La Educación física como favorecedora de salud*”: está centrado en la consolidación de hábitos de vida saludable, de protocolos de seguridad antes, durante y después de la actividad física y en la reflexión cada vez más autónoma frente a hábitos perjudiciales. Este bloque tendrá un claro componente transversal.
- Bloque 3, “*La Expresión corporal: expresión y creación artística*”: se refiere al uso del movimiento para comunicarse y expresarse, con creatividad e imaginación.

- Bloque 4, “*El juego y el deporte escolar*”: desarrolla contenidos sobre la realización de diferentes tipos de juegos y deportes entendidos como manifestaciones culturales y sociales de la motricidad humana. El juego, además de ser un recurso recurrente dentro del área, tiene una dimensión cultural y antropológica.

Tal y como podemos observar tanto el de Expresión Corporal como el de juegos y deporte escolar pueden ser idóneos para este trabajo PCI desde la perspectiva de lo corporal, pero ¿qué entendemos por cuerpo y qué relación tiene el cuerpo con la Educación Física escolar?

2.

Conceptualización del constructo cuerpo

El cuerpo como eje vertebrador de la Educación Física ha sido ampliamente estudiado. Vázquez (2001) concibe el cuerpo como una entidad psicosomática que sobrepasa el mero concepto biologicista y rompe el tradicional dualismo mente-cuerpo. Ella entiende que el mismo cuerpo tiene diferentes facetas como cuerpo acrobático, el cuerpo pensante y el cuerpo comunicación. Además, realiza un símil con el tipo de educación que conllevaría, siendo educación físico-deportiva, psicomotriz y la expresión corporal, respectivamente (Vázquez, 1989).

Pastor Pradillo (2002) defiende que las líneas más importantes que en la actualidad sirven de orientación a la mayoría de las propuestas que pretenden una definición conceptual del cuerpo, son;

- El cuerpo como generador de actividad.
- El cuerpo adaptativo y funcional.
- El cuerpo que se deduce de la propia experiencia vital.

Al intentar conceptualizar, aclarar y distinguir el concepto “cuerpo” de otros conceptos o constructos afines, hablamos de un constructo multidimensional en el que influyen aspectos biológicos, sociales, culturales, políticos y afectivos. Las nuevas concepciones del cuerpo, como elemento fundamental de la personalidad y de la relación con los demás, así como las teorías unitarias con el ser humano, rebasan el concepto cuerpo-máquina y dan lugar a otros paradigmas. Destacan del cuerpo su capacidad como medio o instrumento de expresión de lo humano. Con esta intención, algunos autores proponen lo “corpóreo” como contenido principal de esta nueva comprensión del cuerpo (Grasso, 2006; Benjumea, 2010).

Según Pastor (2008), los paradigmas que a lo largo de la historia se han utilizado para determinar el significado o significados del constructo cuerpo se han concretado en diversos términos que, de forma paralela, han relacionado su común evolución conceptual. El autor entiende que ha habido una sustitución del paradigma que

describe la naturaleza humana como un modelo dualista por otro unitario y lo califica de “corte epistemológico”. Este cambio obliga a ensayar nuevas consideraciones y a incluir contenidos distintos y más diversificados. Para expresarlo se ha recurrido, por ejemplo, a términos como carne, cuerpo, lo corporal, corporalidad o corporeidad, para finalizar en la actualidad con la asunción de la noción de “Yo corporal”.

Otros autores opinan que el trabajo motriz se sustenta en la concepción de la existencia de un sistema estructural del cuerpo que se compone de un cuerpo biológico, social, cultural, político y afectivo en continua transformación dentro del continuum espacio-tiempo. Esta argumentación defiende el trabajo de la motricidad en base a que no es lo mismo tratar con un cuerpo que pertenece a una persona y quiere conseguir algo de él, que trabajar con un cuerpo que es una persona. No es lo mismo sentir a través de un cuerpo, que sentir con el cuerpo (Eisenberg, 2003).

Apoiado en esta visión de lo corporal, Le Boulch (2001) entiende que para el desarrollo integral de la persona debemos tener en cuenta que el cuerpo propio es a la vez cuerpo afectivo y cuerpo operativo. Argumenta en su teoría que cuando el aprendizaje motor adopta la forma de una mecanización, convierte nuestro propio cuerpo en un ente extraño para nosotros mismos. Así Le Boulch se posiciona ante la visión fenomenológica, evita la alternativa dualista y se niega a elegir entre el cuerpo objeto o el cuerpo sujeto. Entiende que el cuerpo, en función de su entorno, expresará sus emociones o será un instrumento eficaz de adaptación. Asume que la corporeidad es un elemento de la motricidad porque contribuye a comprender la experiencia del cuerpo propio, cuerpo vivido, experiencia que se da ante todo como un sentir, fusión o indistinción entre cuerpo y yo, y no como un simple proceso paralelo. Esta concepción es la que asume la motricidad. La motricidad hace suya la concepción de este elemento constitutivo y permite entender que más que hablar de cuerpo, es más pertinente ser cuerpo, lo cual, a su vez es hablar de motricidad (Benjumea, 2010).

El cuerpo se ha mostrado tradicionalmente como un misterio central donde se vislumbran las bases expresivas de toda cultura. Lo corpóreo fuerza a la existencia de “estar en el mundo” a materializar la experiencia humana y el pensamiento colectivo. La corporeidad implica la inserción de un cuerpo humano en un mundo significativo, en la relación dialéctica del cuerpo consigo mismo, con otros cuerpos y con los objetos (Benjumea, 2010).

Quizás para el idioma alemán resulta más sencilla esta diferenciación, ya que poseen dos palabras diferentes para referirse a cuerpo: Körper y Leib. El primero hace referencia al cuerpo como realidad material, que se constata mediante los sentidos. Leib sería el cuerpo como objeto de una experiencia compleja y unitaria. Leib es “la condición corpórea”, más que el cuerpo considerado como realidad del orden natural. La traducción más exacta de Leib sería “corporeidad” (Rigobello, 2000).

En esta misma línea, Vázquez (2001) pone de manifiesto su versión: el cuerpo objetivo (conjunto de órganos, funciones, etc., objeto de las ciencias médicas) y el cuerpo subjetivo (cuerpo propio que sólo se alcanza por la introspección y la experiencia propia). Destaca también las aportaciones de diferentes autores que siguen en esta línea (Vázquez, 1989):

- Extracuerpo/Intracuerpo de Ortega y Gasset.
- Cuerpo/Corporeidad en López Ibor.
- Cuerpo para otro/cuerpo para mí en Sartre.
- Cuerpo objetivo/Cuerpo vivido en Merleau-Ponty.

En este sentido, Trigo (2000) diferencian la realidad física del cuerpo y destaca las nociones psicológicas tales como la conciencia, lo volitivo, lo cognitivo, lo afectivo o lo expresivo. Además no sólo se “posee” un cuerpo (que sólo hace), sino que su existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer.

Si cuando hablamos de corporeidad expresamos una idea, un concepto múltiple, plural, complejo y diverso de una unidad, de uno mismo, ese uno que a su vez no tiene otro igual, que como individuo es único e irreplicable, y que como grupo, es un conjunto de sujetos absolutamente diversos; entonces, cuerpo y corporalidad o corporeidad no son lo mismo. Cuerpo debería ser entendido como una realidad objetiva que, a la manera de un objeto, posee una estructura delimitada, y corporeidad como una historicidad determinada. Esto último permite sostener que la corporeidad obedece a una construcción cultural, social e histórica. Además que el cuerpo vive o se expresa por medio de su corporeidad (Grasso, 2008).

Benjumea (2010) realiza un estudio sobre la motricidad humana y entiende que ésta no puede existir sin corporeidad. Ve la motricidad como elemento inherente a la corporeidad. Ella sostiene que lo humano conlleva substancialmente un cuerpo. La corporeidad permite ver que lo humano no se limita al cuerpo fisio-biológico, aunque sí lo incluya significativamente. Sostiene que para entender la relación que existe entre motricidad y corporeidad se debe entender ésta como la consciencia que se tiene de sí como sujeto, a la vez que se configura en una unidad significativa del ser humano que da sentido y que permite integrar todas las dimensiones del ser. Pastor Pradillo (2002) entiende que, dentro de la “unidad ontológica de la persona”, la corporeidad se manifestaría como un componente esencial respecto a la subjetividad humana, la cual debería entenderse como un resultado psicofísico.

Grasso (2001:19) entiende que la corporeidad “es una concepción que rompe el habitus corporal que tiene incorporado el profesorado, que busca la identidad corporal del alumnado”.

Pero este cuerpo “historizado” es el que Vázquez (2001) entiende que está singularizado, no sólo por este “habitus”, sino también por el contexto en el que se desenvuelve, localizado en un lugar y momento histórico determinados. Se puede decir que el cuerpo es una construcción social, ya que las funciones corporales que sostienen la vida social de una persona muestran adquisiciones que no son innatas, sino que dependen del desarrollo según direcciones culturales precisas (Barbero, 2007).

En esta línea, Barbero (2007), apoyado en las teorías de Bourdieu, se plantea desvincularse del paradigma mecanicista en el que se glorifica al cuerpo como máquina y entiende que éste debe ser tratado de una forma más holística. Para su abordaje concibe al cuerpo como un “capital” que son los recursos, los dominios y el poder que tienen las personas, que les ayuda a “abrir puertas” e incrementar sus posibilidades vitales. El cuerpo es objeto (en la sociedad occidental actual) de múltiples inversiones (cosmética, dietética, vestimenta, quirúrgica, gimnástica, etc.)

mediante las cuales intentamos mantener al cuerpo (re)presentable adecuándolo a los patrones hegemónicos del momento. Entenderemos, según este autor, capital corporal como una forma de capital cultural cuya posesión permite ejercer un poder real o simbólico.

En la construcción de identidades, el cuerpo se presenta como un foco, “locus” u objeto imprescindible de intervención. Cualquier tipo de iniciativa o discurso activados por cualquier agente, grupo o instancia social con una mínima capacidad de influencia, repercute inevitablemente sobre la vertiente corporal (Barbero, 2007).

Algunas autoras dicen que la imagen corporal es el fundamento de la identidad personal, entienden que nada es más personalmente real que el propio cuerpo. La identidad supondría, por una parte, “identificar”, es decir, “singularizar” algo de los demás y, por otra, “pertenecer”, ubicación de los sujetos en un espacio común compartido (Grasso, 2001).

Grasso (2001) entiende que la identidad corporal es conocer y entender la corporeidad, distinguir y comprender lo que se constituye como figura visible, la apariencia física, la esencia intelectual y emocional, la representación de nuestro propio cuerpo. La identidad corporal nos ayuda a formarnos una idea de nuestro cuerpo a través de asociaciones, memoria, experiencias, intenciones y tendencia.

Pero sin duda alguna, si hay dos términos que tienden a la confusión son la imagen corporal y el esquema corporal. Y es que, aunque autores como Dolto (1994) afirmaron rotundamente que el esquema corporal no es la imagen corporal. Lo cierto es que este término resulta ambiguo y difícil de precisar, por lo que muchas veces tiende a la confusión. Su estudio desde diferentes disciplinas ha ayudado y/o enturbiado la concreción del término.

Se puede añadir otra tercera confusión terminológica una; la conciencia corporal. Se puede diferenciar la imagen corporal del esquema corporal en que el primero aborda el nivel cualitativo (concepción subjetiva del propio cuerpo, condicionada por las características físicas de la persona y que se desarrolla de manera paralela a la concepción objetiva que los demás establecen de nuestro cuerpo). El esquema corporal abarcaría el nivel cuantitativo y lo definen como el tipo de adaptación que se establece entre la estructura ósea y los grados de tensión muscular del organismo, haciendo posible la percepción global y segmentaria del propio cuerpo. Estos autores mantienen que la conciencia corporal sería la noción fáctica del cuerpo como resultado de la existencia continuada de los dos conceptos anteriores. El esquema corporal es la experiencia propioceptiva, cenestésica, sinestesia, cenestésica, etc., que cada ser construye sobre la base del cuerpo propio (López Sáenz, 2002).

Le Boulch (2001) afirma rotundamente que esquema corporal e imagen corporal son los mismos términos y que los utiliza según se refiera a un análisis más neurológico o psicológico. Entiende que la imagen corporal es la emergencia mental o funcional del esquema corporal. Tanto el esquema como la imagen corporal representan para él una estructura integradora central de la personalidad. Sin embargo, cuando intenta definir o aclarar la terminología realiza una diferenciación clara. Por un lado, entiende que el esquema corporal es un concepto neurológico que corresponde al conjunto de las estructuras nerviosas que tratan la información propioceptiva. Añade

que al depender esta estructura tanto de informaciones exteroceptivas, relativas al cuerpo-vivido, como a la función simbólica verbal, considera el esquema corporal como “una intuición de conjunto o un conocimiento inmediato que tenemos de nuestro cuerpo en relación de sus diferentes partes entre ellas y sus relaciones con el espacio circundante de objetos y personas”. Por otro, cuando hace referencia a la imagen corporal la describe como por encima del esquema corporal, concretamente como un paso más hacia el cuerpo operativo (López Sáenz, 2002).

Gallego (2009) realiza un estudio respecto a la evolución del término por entender que existe un problema taxonómico en su definición. Estructura su investigación en las aportaciones que se han realizado desde dos grandes perspectivas: una la fisiología y otra la psicología.

- Respecto a la perspectiva fisiológica, destaca las diferentes aportaciones de autores que van desde Bonnier, Pick, Head, Schilder o Ajuriaguerra, entre otros. Podemos destacar al respecto que sus aportaciones no sólo van encaminadas a definir o describir el esquema corporal como la imagen de uno mismo o la imagen del cuerpo, sino que también explican la inseparable relación con los estímulos vestibulares, mecanismos cerebrales, experiencias sensoriales, espaciales, etc.
- Respecto a la perspectiva psicológica, psicoterapéutica y psicosomática, destaca que están bastante relacionadas con los estudios de enfermedades mentales que afectan al cuerpo y al movimiento, principalmente. Resalta las aportaciones de la psicología genética de Piaget, Wallon y Pierón, que hablan de la importancia de la relación entre el individuo y el medio para la formación del esquema corporal. En la psicología de la percepción subraya la importancia que le dan a la percepción de los objetos circundantes para la percepción del cuerpo.

Grasso (2008) identifica los dos términos como representaciones mentales del cuerpo. Sin embargo concreta que el esquema corporal sería “el cuerpo actual, en el espacio, la experiencia inmediata, a un cuerpo identificado en su forma, en el contenido de sus superficies limítrofes, situado, localizado como objeto percibido, orientado en un espacio”. La imagen corporal sería un añadido de estas percepciones que influirían en las actuaciones. Pone el ejemplo de cuando nos encontramos un charco de agua en la calle. Antes de saltarlo, sabemos si podemos o no saltarlo por el conocimiento que tenemos de nuestro esquema corporal, por la organización sensorial: el largo de las piernas, la fuerza, la longitud del charco con respecto a su tamaño, etc. Podemos saber en este caso que somos capaces de saltarlo, sin embargo puede que no lo hagamos por alguna imagen negativa que tengamos de nosotros mismos. Podemos creer que nuestro cuerpo no es lo suficientemente hábil, que se puede resbalar o caer, debido a la influencia recibida por otras personas, a nuestras propias creencias, a las experiencias vividas, a la identificación que hemos realizado con alguien torpe, etc.

Para Merleau-Ponty (citado en López Sáenz, 2003), el esquema corporal no es una representación estática de las distintas partes del cuerpo, sino la integración dinámica de las mismas en los proyectos motores del organismo. Es “postura orientada

hacia determinada tarea actual o posible”, que unifica los horizontes del movimiento actual y del presente vivido. Estos horizontes también están constituidos por imágenes. El esquema del cuerpo propio es condición de nuestra situación y media entre lo interno y lo externo; es la base del cuerpo fenoménico o vivido, el cual existe activamente y es inseparable del mundo y de las relaciones con los otros. El esquema corporal es un léxico de corporeidad en el que se interrelacionan las distintas intersubjetividades tanto propias como ajenas.

Llegados a este punto y teniendo en cuenta la variedad de terminología afín al constructo cuerpo podemos concluir al igual que Gallego (2009) que hablamos del “lugar de encuentro de conocimientos, pensamientos, percepciones, sensaciones, emociones, sentimientos y de otros aspectos subjetivos o conductuales, que se manifiestan en el movimiento (con su conocimiento y puesta en acción), en el manejo de objetos y en la relación con los demás”. Aquí es donde entendemos que el cuerpo adquiere su relevancia como PCI en clase de Educación Física ya que esta asignatura reglada dentro del sistema educativo español es la única que posibilita al alumnado vivenciar de manera activa todo lo relacionado con lo corporal.

3.

El cuerpo en la Educación Física Escolar

Sabemos la finalidad de la Educación Física, sabemos qué trabajo debe ser el adecuado para que se trabaje el cuerpo como PCI, pero ¿cómo se trabaja finalmente? En los objetivos específicos podemos identificar dos que claramente pueden dar respuesta a esta pregunta:

- O.EF.3. Utilizar la imaginación, creatividad y la expresividad corporal a través del movimiento para comunicar emociones, sensaciones, ideas y estados de ánimo, así como comprender mensajes expresados de este modo.
- O.EF.6. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas como propuesta al tiempo de ocio y forma de mejorar las relaciones sociales y la capacidad física, teniendo en cuenta el cuidado del entorno natural donde se desarrollen dichas actividades.

Profundizando más en el trabajo que se desarrolla finalmente en las aulas podemos hacernos una idea a través de los estándares de aprendizajes que según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria son las

“especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir gra-

duar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables”.

Una vez analizados cada uno de los estándares de aprendizajes, observamos que de los 44 propuestos por la normativa tan sólo 7 podemos intuir que trabajan desde la corporeidad:

1. Represente personajes, situaciones, ideas, sentimientos utilizando los recursos expresivos del cuerpo individualmente, en parejas o en grupos.
2. Represente o exprese movimientos a partir de estímulos rítmicos o musicales, individualmente, en parejas o grupos.
3. Conozca y lleve a cabo bailes y danzas sencillas representativas de distintas culturas y distintas épocas, siguiendo una coreografía establecida.
4. Construya composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.
5. Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza.
6. Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte.
7. Adopta una actitud crítica ante las modas y la imagen corporal de los modelos publicitarios.

El resto de estándares de aprendizajes relacionados con los bloques de contenidos de “El cuerpo y sus habilidades perceptivo motrices” y “La Educación física como favorecedora de salud” están orientados a que el alumnado adquiera y ejecute un determinado número de experiencias motrices desde un punto de vista mecanicista como por ejemplo:

- Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural.
- Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices.
- Adapta la intensidad de su esfuerzo al tiempo de duración de la actividad.
- Etc.

4.

Conclusiones

Nuestro trabajo muestra una clara instrumentalización del cuerpo, abordado éste desde un punto de vista mecanicista y dejando a un lado la orientación multidimensional del trabajo de la corporeidad. Podemos deducir que se hace un trabajo incor-

póreo, tratando el cuerpo como objeto y no como sujeto y asegurarnos que el sujeto, a través de su cuerpo, va construyendo su identidad, por lo tanto debemos trabajar no por el cuerpo, sino desde el cuerpo. Proponemos en esa línea deconstruir la concepción dualista del cuerpo y buscar alternativas desde diferentes perspectivas multidisciplinares.

Bibliografía

- BARBERO, J. I. (2007). *Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar. Ágora para la EF y el Deporte*, 4-5, 21-38. Recuperado de <http://www5.uva.es/agora/>
- BENJUMEA, M. M. (2010). *La Motricidad como dimensión humana: un enfoque transdisciplinar*. Colombia: Léeme. Instituto Internacional del Saber.
- DOLTO, F. (1994). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Madrid: Ed. Paidós.
- EISENBERG, R. (Coord.) (2003). *Corporeidad, Movimiento y Educación Física*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- GALLEGO, F. (2009). *Esquema corporal e imagen corporal*. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 12, 45-63.
- GRASSO, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física: La corporeidad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- GRASSO, A. (2006). *La corporeidad: hacia una inteligencia corporal en la escuela*. En Marta Castañer (coord.). *La inteligencia corporal en la escuela: Análisis y propuestas (9-14)*. Barcelona: Editorial Graó.
- GRASSO, A. (2008). *La palabra corporeidad en el diccionario de Educación Física*. *Portal deportivo La Revista*, 1(4), 1-7.
- LE BOULCH, J. (2001). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Madrid: INDE Publicaciones.
- LÓPEZ SÁENZ, M^a C. (2002). *La existencia como corporeidad y carnalidad en la filosofía de M. Merleau-Ponty*. En Jacinto López Sáenz & M^a Carmen Rivera (coord.) *El cuerpo. Perspectivas filosóficas* (pp. 308-341). Madrid: UNED Edis.
- MILLÁN, C. (2012). *El estudio del Cuerpo desde la perspectiva de la antropología histórica*. En *Actas del I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas*. Editorial: Investigaciones en Artes Escénicas y Performáticas.
- ORDEN de 17 de marzo de 2015 por la que se establece el currículo de Educación Primaria, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Núm. 60 de 27 de marzo 2015
- PASTOR, J. L. (2002). *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en Educación Física*. Madrid: INDE Publicaciones.
- PASTOR, J. L. (2008). *La identidad como elemento común del espacio profesional y el ámbito académico*. *Revista Fuentes*, 8, 36-52. Recuperado de www.revistafuentes.es
- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE*, Núm.52 de 1 de marzo de 2014.

RIGOBELLO, A. (2000). *El porqué de la filosofía*. Madrid: Caparrós Editores S.L.

TRIGO, E. (coord.) (2000). *Fundamentos de la motricidad*. Madrid: Editorial Gymnos.

UNESCO (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>

VÁZQUEZ, B. (1989). *La Educación Física en la educación básica*. Madrid: Gymnos Editorial.

VÁZQUEZ, B. (coord.) (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Editorial Síntesis.

LA EXPRESIÓN E INTERPRETACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO EN CLAVE DE LIBERTAD Y OBEDIENCIA. ANTECEDENTES EN ESPAÑA DURANTE LOS SIGLOS XX Y XXI

Cruz María FLORES RODRÍGUEZ
Carolina GUTIÉRREZ TEJEIRO
Universidad de Extremadura
España

Introducción

En el presente estudio, indagamos sobre el desarrollo que la significación y valoración del espacio han sufrido a lo largo del último siglo XX y entrada del siglo XXI.

Diversos autores que preceden la presente investigación, han subrayado la necesidad de integrar el estudio del espacio en las investigaciones sobre Teoría educativa (Viñao, 2008). La localización, interpretación y diseño de espacios educativos ha acostumbrado a ser un tema que en pedagogía, se ha tendido a marginar en favor de estudios cuyas variables giraban en torno a las facultades internas del educando: su inteligencia, centros de interés, estrategias pedagógicas, contenidos, etc. (García y Muñoz, 2004).

Nos parece muy conveniente analizar las capacidades y cualidades del sujeto para el progreso de la ciencia educativa, sin embargo, no por ello consideramos despreciable el estudio del espacio, ya que es un elemento físico de gran relevancia que puede ser diseñado y manipulado para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de un elemento que tanto comunica, que tanto manifiesta y que tan innegable influencia ejerce (Zaitegui, 2012).

El espacio es uno de los muchos agentes educativos que influyen en el individuo y la construcción de su personalidad tal y como García y Muñoz (2004), exponen. Estamos rodeados de fenómenos y elementos que nos condicionan y que condicionan la formación de nuestra identidad. “Yo soy yo y mi circunstancia”, como una vez dijo Ortega y Gasset.

Consideramos que si se ejercita un proceso de reflexión y estudio sobre este tema, encontraremos en el espacio educativo una herramienta que facilite al profesorado la transmisión consciente, clara y directa del mensaje que quiere transmitir, de los valores que nuestro sistema educativo quiere inculcar.

Si de acuerdo con García y Muñoz (2004) interpretamos el espacio como el lugar donde se citan la teoría y la práctica; si comprendemos la semántica del espacio y

lo diseñamos de acuerdo a este código, podríamos sortear obstáculos, desajustes e incoherencias que en ocasiones se dan entre el mensaje que la teoría educativa quiere transmitir y el mensaje que en la práctica transmite el espacio educativo. Atendiendo a Viñao (2008), el espacio no puede ser entendido como un contenedor pasivo del proceso educativo. El espacio socializa facilitando o no determinadas tareas, y por lo tanto, transmite un mensaje.

En la actualidad, además del espacio físico, el espacio digital ha ganado en influencia y significación. La publicidad, por ejemplo, emplea un código comunicativo y nos educa bajo su estímulo constante para hacernos comprender dicho código (Lomas, 2001).

Basándonos en la idea de que el espacio físico, al igual que el digital, tiene un código comunicativo, somos conscientes de lo ambicioso que sería tratar de abarcarlo en su totalidad, por eso, nos hemos centrado en dos elementos que son el mensaje de libertad y el mensaje de obediencia. Para el análisis de estos elementos en relación con el espacio, estudiaremos los roles de poder en las estructuras interpersonales de los espacios escolares (García y Muñoz, 2004)

Para la elección de los ya mencionados temas, nos hemos basado en la idea de que la educación, tiene como fin la integración del individuo en la sociedad, facilitando o no que éste tenga un comportamiento socialmente aceptable. Ya lo proclamaba el lema de Decroly “escuela en la vida, por la vida y para la vida” (Ortega, 2014)

En esta línea, la obediencia se muestra como un valor útil para la socialización del individuo, como un elemento endémico de nuestra capacidad humana de entender el entorno en el que estamos inmersos, e integrarnos en él. La libertad –entendida desde la creatividad y la conciencia crítica– se presenta como la habilidad y actitud necesarias para el progreso de nuestra sociedad. Hay para quienes la libertad y la obediencia resultan elementos antagónicos y difíciles de comprender a pesar de la necesidad de fomentarlos. Veremos cómo ambos han sido y son, o no, inculcados entre otros, por el espacio educativo.

1.

Obediencia y libertad

Los conceptos de libertad y obediencia son innegablemente complejos. Estos conceptos han sido abrazados por distintos sectores a lo largo de la historia y quizá por ello, hayan adquirido diferentes connotaciones que podrían llevarnos a confusión. En democracia, ambos son valores relevantes. En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa se expone que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (2013, 97859).

La obediencia se muestra como un valor útil para la integración social del individuo y la libertad –entendida en la línea educativa de la creatividad, construcción de la identidad y conciencia crítica– una habilidad y actitud necesaria para el progreso de nuestra sociedad.

En el estudio de la idea de libertad en clave de formación integral, de acuerdo con Fromm (2014), es necesario hacer una distinción entre dos formas que el alemán nos presenta: “libertad positiva” y “libertad negativa” (Fromm, 2014, 61-80), ambos extraídos en la forma que se presentan del libro *El Miedo a la Libertad*. En adelante se mostrarán sin comillas.

La libertad negativa se refiere a la posibilidad que existe “de” hacer algo, en ausencia de obstáculos que imposibiliten la ejecución de dicho acto. La libertad positiva, a su vez, es ofrecida como un estadio de autonomía personal superior a la primera, y se refiere a la capacidad de un sujeto “para” realizar dicha acción por el simple motivo de que puede hacerla (física e intelectualmente). Así, la libertad positiva se presenta como un complemento a la libertad negativa, tan necesario como suficiente, para alcanzar una libertad plena (Fromm, 2014, 61-80). Entendemos, pues, que la formación del entorno escolar debe caminar a la creación de un espacio en el que se permita la libertad “de”, y a su vez, debe fomentarse la capacidad del alumnado para asumir su libertad “para”. De este modo, libertad negativa y positiva aparecerían complementadas en la forma deseada.

Permitir a los alumnos tomar conciencia y ser parte activa de su propio aprendizaje supondría, por tanto, un primer paso hacia la independencia intelectual propia de un aprendiz libre. Aprendiz activo y responsable ejecutor de su propio aprendizaje (Argyris y Schön, 1997), y con la capacidad suficiente no solo de analizar y comprender su entorno, sino además de intervenir sobre él.

En lo que se refiere a la obediencia, diríamos que ésta se define como un cambio que se produce sobre nuestros pensamientos y acciones cuando se produce algún tipo de presión por un agente externo (Milgram, 1963, 1973). En esta definición es importante tener en cuenta la palabra *cambio*, pues nos da la clave para entender cómo se articulan los procesos que intervienen en el origen de la obediencia de los sujetos. Se produce un cambio porque, ante la presión de dicho agente externo, modificamos nuestra conducta natural. En ocasiones, puede parecer que los agentes que provocan esos cambios emanen de nuestro interior, pero incluso en estos casos, el origen primario de dicho agente se encuentra en el exterior, aunque lo hayamos interiorizado y no lo concibamos como una presión externa. Fromm definió la obediencia como una aceptación de normas externas a nosotros mismos, y éstas pueden proceder de una fuente concreta y definida, o de una “autoridad anónima”, Fromm (2014, 201).

La obediencia en niveles excesivos presenta el peligro de rendir la voluntad del individuo a autoridades despóticas. Claros ejemplos serían los de aquellos soldados y oficiales que, a lo largo de la historia, obedecieron órdenes atroces aún con la conciencia de saber que sus actos no los realizarían si no fuera por el deber que sienten de cumplir con los mandatos de sus superiores. Milgram dijo que “la consecuencia de mayor trascendencia es que la persona se siente responsable de la autoridad que lo dirige pero no siente responsabilidad *por* el contenido de las acciones que la autoridad ordena” (T. L. A.). (1973, 76-77).

Existe por tanto un generoso margen entre la obediencia a todas aquellas normas y usos comunitarios que nos permiten integrarnos y realizarnos en nuestro grupo social y la obediencia desmedida y extrema hacia una autoridad despótica que no busca beneficio alguno para aquellos que cumplen las órdenes.

2.

Los precedentes históricos sobre obediencia y libertad en el espacio educativo del siglo XX

Para nuestro estudio, hemos considerado pertinente analizar los precedentes más cercanos para ver cómo los conceptos de libertad y obediencia han sido introducidos y valorados a lo largo del Siglo XX y XXI. De este modo, podremos pasar a un segundo nivel, que consistirá en el análisis de estructuras y elementos espaciales que, de manera directa o indirecta, han transmitido o no, estos valores.

Es innegable que en este periodo se han producido enormes cambios en educación como respuesta al contexto en el que el sistema educativo se ha tenido que desarrollar. A lo largo del siglo XX las prioridades sociales y educativas han fluctuado enormemente, teniendo necesariamente una repercusión en los planes de construcción de escuelas, los fondos destinados a la construcción de espacios escolares y los estudios sobre las condiciones que estos deben presentar (Viñao, 2008).

Ya en los tiempos de la Institución Libre de Enseñanza, emblemáticas personalidades de la historia de nuestra pedagogía como Giner de los Ríos, Bartolomé Cossío o Lorenzo Luzuriaga, pusieron de manifiesto las necesidades que sufría el sistema educativo español en cuestión de espacios educativos (Rodríguez, 2013).

De hecho Guerrero (1976) llega a dudar de la existencia de algo que pudiera ser considerado como sistema educativo antes de la ILE. Basa tales afirmaciones en sus estudios sobre las escuelas del país y califica de “caótica y misérrima” a la Instrucción Pública del momento. Entre otras consideraciones, indica que había una “escasez crónica de escuelas” y un presupuesto “raquítico” para cubrir las necesidades educativas de la época.

Eran muchas las necesidades de la sociedad. En determinados momentos de la historia, la escuela, además de tener una función educativa, ha tenido la labor de garantizar unas condiciones mínimas de salud para la infancia. Ni tan siquiera necesidades tan básicas como éstas estaban cubiertas (Del Pozo Andrés, 2000).

Bejarano y Rodríguez (2013) describen el contexto en el que la educación se veía envuelta a principios del siglo XX. Según detallan, el censo escolar reconocía la presencia de cuatro millones de niños de los cuales 2,5 estaban sin escolarizar. Indica también que el 60% de la población era analfabeta en un contexto sociopolítico donde la clase privilegiada se veía más apoyada que las clases bajas. Los liberales de finales del siglo XIX se centraron más en el modelo nacional que en el educativo y como consecuencia, a principios del siglo XX el contexto era el siguiente: un país

analfabeto con una frecuente tendencia al enfrentamiento fratricida y una Iglesia Católica vigilante con afán inquisitorial. Contexto en el que además se impide la libertad de prensa e imprenta.

De lo anteriormente mencionado, deducimos que el contexto de inicios del siglo XX no daba apoyo a un sistema educativo que permitiera el desarrollo de la libertad negativa, ni mucho menos que fomentara la libertad positiva en el alumnado, sino que por medio de la censura e intimidación, la demanda de comportamientos ligados a la obediencia y el conformismo aumentaba.

Nos gustaría dar un apunte a lo anteriormente mencionado, pues no quisiéramos causar malentendidos. No queremos representar los valores de obediencia y libertad como elementos antagónicos que luchan por un territorio.

En democracia, ambos son valores que como hemos visto son relevantes y deben ser educados. Sin embargo ha habido momentos históricos donde no se han consentido ciertas libertades en la población y mucho menos, en la escuela.

Así, y con lo revisado hasta ahora, vamos a ver cómo los Poderes solo demandaban un alto grado de productividad económica en sus ciudadanos, mientras que las demandas de libertad individual e intelectual, así como la participación ciudadana, serán demandas que harán suyas un reducido grupo de intelectuales que poco o nada pudo hacer por universalizar la educación, salvo sentar las bases de lo que en un futuro daría forma a las escuelas públicas.

Nos gustaría señalar cómo obediencia y libertad resultan valores complementarios, que son transmitidos a menudo de manera inconsciente (en buena medida, influido por la organización del espacio físico). Sin embargo –y sin aventurarnos a realizar afirmaciones no fundamentadas–, resulta ser la obediencia el comportamiento que más se refuerza desde la infancia (Santos, 2003, 116).

Esto también se refleja en el aula: existe una enorme disonancia entre lo que se transmite en el colegio y lo que se les demanda a los futuros ciudadanos. Baste ver cómo a los estudiantes se les insta a obedecer a profesores, horarios o libros de textos sin que a los alumnos se les permita la más mínima intervención sobre estos. No cabría pensar en exigirles tal grado de obediencia a los ciudadanos de una sociedad democrática y participativa (Ruiz, Bernal, Gil y Escámez, 2012). Como complemento a esto, la forma en que aulas y centros educativos en general están estructurados y definidos influye sobre las relaciones de obediencia y liderazgo que van a establecerse entre estudiantes y profesores (Gil, Buxarrais, Muñoz y Reyero, 2013, 105). De este modo, las relaciones entre libertad y obediencia se mostrarán difusas al estudiante, que verá reforzado su comportamiento sumiso, a la vez que se le va a reprimir ante un acto espontáneo o de iniciativa personal. Esto anula la autonomía del alumnado, y cuando esta opresión entra en conflicto con las expectativas y demandas sociales, a menudo se generan conflictos personales internos y externos que pueden llegar incluso a generar conductas violentas hacia otros compañeros y hacia el profesorado (Barba, 2009).

Volviendo a la línea cronológica que seguíamos, Cáceres y Martín (2013) indican que durante la Segunda República, una minoría intelectual que sueña con la regeneración del país, abre la puerta al pensamiento foráneo. Las pretensiones de dicho

grupo, eran de un altruismo notorio. Muchos dedicaron su carrera a realizar diversas reformas en política, a la divulgación del pensamiento y la educación de las nuevas generaciones con el fin de regenerar una España que por aquel entonces había caído en decadencia. Entre las ideas que entraron en nuestro país, estaba la filosofía de Krause y el discurso de Ahrens, proponiendo unos planteamientos que contrastaban enormemente con los principios que se estilaban en la sociedad de aquel entonces. Tal y como explica Suárez (2007), en educación, se proponía una socialización de las nuevas generaciones que giraran en torno a la libertad y la ciencia.

Los institucionistas de la ILE con su espíritu humanista e ilustrado, se habían propuesto reformar la sociedad por medio de la reforma de la educación. Según Suárez (2007), de este modo, se influía en la opinión pública a través de la razón. Los liberales, los progresistas e institucionistas se propusieron alfabetizar al pueblo español.

La educación sigue siendo entendida como el sistema para la socialización de las nuevas generaciones y su integración en la sociedad (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa).

Analizando lo singular y novedoso de la propuesta educativa que planteaba el sector progresista, podemos deducir que ejecutaban una educación para integrar al alumno en una sociedad que aún no existía pero que querían que acabara existiendo.

Se buscaba un cambio y para lograrlo había que tomar decisiones e invertir fondos y tiempo en la regeneración de la sociedad. Según Viñao (2008) en 1924 se vive en España un cierto auge de asignación de presupuestos para la construcción de escuelas. Este momento fue un punto de inflexión en nuestra historia de la educación. Es entonces cuando la proyección y construcción de escuelas “se dispara”.

Los institucionistas, conscientes de la relevancia del espacio y de lo ambicioso de su objetivo -garantizar un futuro próspero a una sociedad en decadencia- estudian en profundidad las cualidades que el entorno debe presentar para que éste sea óptimo, higiénico y educativo (Del Pozo, 2000).

Centrándonos en el aspecto educativo del edificio que estudiaron los institucionistas, no podemos sino admirar lo innovador de tal propuesta. En este momento se empieza a pensar en un espacio que comunique y favorezca el proceso educativo, que exista una decoración consciente. Giner y Cossío querían que el edificio y su ambiente presentaran unas cualidades estéticas que transmitieran unos valores éticos y comportamentales determinados. Giner afirmaba que había que educar al “hombre”. Frase de influencia kantiana que empleaba para referirse a la educación integral del individuo.

Mediante la estimulación estética, se pretendía inculcar una actitud creativa y crítica (Garrido y Pinto, 1996). Así como sólida, sencilla y verdadera (Rodríguez, 2004). Sin embargo, no todos los sectores del contexto estaban preparados para que se educara de acuerdo con la razón científica ni con que se estimulara el espíritu crítico. Estas libertades ponían en peligro los valores y enseñanzas tradicionales de la Iglesia católica. Valores muy arraigados en la población y hasta entonces, incuestionables (Del Pozo y Rabazas, 2013)

Este sector conservador, opositor a la regeneración que proyectaba el grupo de intelectuales progresistas, trató de dificultar la divulgación de las ideas que éstos

trataban de introducir. Entre ellas, la libertad de cátedra que es una forma de libertad de expresión. Prueba de ello, es que Sanz del Río, catedrático de universidad que introdujo el pensamiento Krausista en España, fue acusado de teodicea (Orden, 2001).

Hasta el estallido de la Guerra Civil, los liberales proyectan y construyen edificios y planes escolares de acuerdo con sus ideales, ideales futuristas que hoy en día seguimos queriendo fomentar en el campo de la educación, aunque por supuesto, con más recursos y tiempo. Estos ideales a los que los institucionistas como Luzuriaga dedicaron sus vidas incluso desde el exilio, fueron la libertad de pensamiento, el espíritu crítico, el razonamiento lógico, la igualdad, el método científico y la creatividad, entre otros (Bejarano y Rodríguez, 2013).

La Guerra Civil, tal y como señala Viñao (2008) pone fin al programa de construcciones escolares. No se vuelve a poner en marcha un sistema de construcción de escuelas hasta 1957. Durante la dictadura franquista, se vuelve a imponer el valor de la obediencia de manera antagónica a la libertad, entendida ésta como libertad de expresión, conciencia religiosa, creatividad, el individualismo y pensamiento crítico (Alonso, 2012, 275-300).

3. ¿Cómo el espacio fomenta la libertad y/o la obediencia en el siglo XXI?

Siguiendo a Muñoz (2004), el espacio va a albergar las acciones educativas, y como tal, va a formar parte como elemento integrante principal de los procesos formativos. Viñao señala que existe una interrelación directa entre las cualidades del espacio y el comportamiento del individuo (2008). Y es que el espacio puede plantear barreras o facilitar tareas. En cualquier caso, el espacio escolar, presenta una imagen estética determinada y una estructura concreta. Ambos aspectos condicionan, comunican y fomentan determinados hábitos de conducta (García y Muñoz, 2004).

El espacio presenta elementos que por medio de la estimulación, transmiten un mensaje. La presencia de elementos estéticos, por ejemplo, fomenta la creatividad, la interpretación, la sensibilidad y el espíritu crítico. Efecto del que ya se dieron cuenta Giner de los Ríos y Cossío en la ILE (Garrido y Pinto, 1996). No obstante, más allá del estímulo, García y Muñoz (2004), proponen que se estudie la semiótica del espacio para que podamos construir una narración explícita, intencional y consciente. La relevancia que tiene esta propuesta para el desarrollo de estrategias de mejoras educativas, reside en la intencionalidad del diseño del espacio.

Creemos, de acuerdo con Zaitegui (2012) que ya existe una narración explícita, pero que es casual o al menos, no está siendo controlada con la profundidad y conciencia con que podría hacerse. El estudio de la pedagogía del espacio tiene este objetivo (García y Muñoz, 2004).

Como decíamos, hay mensajes sutiles, como es la decoración de los espacios y su diseño, y hay otros más explícitos, como es la estructura del espacio y su organización (García y Muñoz, 2004). La estructura, evidencia una jerarquía de prioridades (Viñao, 2008). La estructura del espacio se manifiesta de forma afectiva y expresiva (García y Muñoz, 2004). La prioridad que se da a un espacio u otro, muestra la jerarquía de poder existente. Viñao (2008) lo ilustra en su artículo sobre la ubicación de la dirección escolar en la escuela Graduada. Explica que factores como la ubicación, accesibilidad, dimensiones y disposición interna de la escuela expresan el valor que estos tienen con respecto al resto o la función que deben cumplir.

La anterior sería una visión interna de la escuela y su estructura para explicar cómo se expresan en ella los distintos roles de poder. No obstante, las relaciones de unidad espacial frente al total espacial, pueden llevarse a otras dimensiones, por ejemplo la localización de la escuela en ciudad. Esta relación también tiene una fuerte semántica tal y como veremos a continuación:

Nélida Zaitegui (2012) afirmó en el congreso de debate *Diálogo entre Arquitectura y Pedagogía* que los espacios transmiten mensajes como obediencia, competitividad o sumisión, que las estancias donde hay un estrado para el profesor y unas sillas para los espectadores como si de un teatro se tratara, son espacios para una educación frontal, donde la sabiduría está al frente y no en el público, “no ahí abajo”. Que ese es el mensaje que transmiten los salones de conferencias como ejemplo trasladable, a muchas aulas.

Nélida, desde su experiencia como maestra e inspectora de educación ya jubilada, no solo habla del aula como espacio, sino que también hace alusión a los colegios. En el mismo congreso describió el mensaje que transmiten los edificios y mobiliario escolar, sobre el valor que nuestra sociedad da a la educación. A continuación, citamos un fragmento de su discurso en el salón de actos del congreso, pues a nuestro parecer, expresa de manera muy acertada a qué nos referimos con el estudio del mensaje que la estructura del espacio transmite a aquellos que lo habitan y ven:

“Siempre. Los espacios no son inocuos, no son cuestiones baladís ¡Dicen muchas cosas!

Este espacio tal y como está planteado dice:

Dice, que la sabiduría está aquí arriba. Dice que vosotros estáis ahí escuchando, y que desde luego, como mucho, podéis preguntar un poco. Pero evidentemente, esto es una educación frontal, donde aquí están los expertos como en un teatro. Vosotros sois los espectadores y los actores están aquí arriba. Evidentemente esto ya dice. Dice del sentido de la ciencia y de dónde está el conocimiento, que no está ahí abajo, parece ser... Según esta estructura...Tal y como está pensado”.

“Está tan claro, es tan evidente que a veces no lo vemos.

“El espacio donde está una escuela no es una cuestión baladí. ¿Dónde está situado? ¿Dónde se hacen las escuelas? ¿Os imagináis?

¿Dónde están los bancos? ¿Qué edificios ocupan? ¿Dónde están los centros comerciales? ¿Dónde están las iglesias? ¿Qué edificios tienen? ¡Eso es el poder!...” (Zaitegui, 2012).

Si estamos de acuerdo con Nérida Zaitegui, lo estamos también con García y Muñoz (2004) en que las estructuras espaciales pueden ser entendidas como expresiones de poder. Está ligado a un territorio concreto ya que el dominio político, económico y social, tienen sentido de espacio.

García y Muñoz (2004, 168), citando a Pardo (1991) y Sánchez (1979) para reforzar esta idea, afirman que: “La investigación de los espacios es la historia de los poderes, la genealogía de las fuerzas, la cartografía de la exterioridad”.

El individuo, por tanto, tiene un poder en un espacio, que en otro no tiene. Por consiguiente, tiene en un espacio, una identidad que en otro, se ve modificada. He aquí de nuevo, el significado de la frase de Gasset: “yo soy yo y mi circunstancia”.

La estructura del espacio da un rol, como muy bien explicó Zaitegui. Estas estructuras han sufrido modificaciones a lo largo de la historia dependiendo de los valores que el sistema educativo pretendiera transmitir.

En momentos de democracia se propone un modelo de escuela activa donde el alumno asuma la responsabilidad de su aprendizaje y bajo la guía de un profesorado altamente cualificado, para que construya sus propios aprendizajes mediante el desarrollo de proyectos (Durá, 2012).

Esta metodología requiere recursos flexibles que faciliten al estudiante el desarrollo de dichos proyectos, ya sean de manera individual o grupal. Aulas amplias, mobiliario manipulable, recursos de búsqueda de información, etc. (Durá, 2012). El espacio puede facilitar o dificultar el desarrollo activo del alumno. Puede transmitir un mensaje a favor o en contra (García y Muñoz, 2004).

La teoría educativa aboga por una modificación de los roles dentro del aula. Que se supere el método de enseñanza tradicional. Que el profesor deje de ser entendido como la única fuente de conocimiento, y por lo tanto, el centro del proceso educativo en donde el papel del educando es pasivo (Huber, 2008). Las tendencias actuales en pedagogía apoyan métodos donde el alumnado es ejecutor y constructor de su aprendizaje. Para este tipo de proceso de enseñanza, es necesario un modelo de escuela activa, flexible y estimulante que no puede ser la misma que se empleaba para la aplicación de un método tan distante a su perspectiva, como es el tradicional (Huber, 2008).

4.

Conclusiones

De acuerdo con Muñoz (2004) los espacios no solo dan cobijo a las acciones educativas sino que son instancias que de manera efectiva, forman parte como elemento integrante y de primer orden de los procesos formativos.

El espacio puede plantear barreras o facilitar tareas. En cualquier caso, presenta una imagen estética determinada y una estructura concreta. Ambos aspectos condicionan, comunican y fomentan determinados hábitos de conducta y valores éticos como es el caso de la obediencia y la libertad como actitudes.

Como hemos visto, el espacio escolar, transmite muchos mensajes que no siempre son producto de una intención. Si comprendemos la semántica del espacio, éste puede dar soporte a las ideas, valores y conductas que el sistema educativo quiere fomentar. Sistema que es causa y consecuencia de un contexto que lo diseña y dirige para integrar en él a las nuevas generaciones. Vemos pues, por cuántos cambios ha pasado la educación en el siglo XX. Cambios que han afectado a los conceptos de obediencia y libertad, y a su transmisión, así como a su localización entre las prioridades morales a transmitir. Del mismo modo, afectan a cómo el educando va a comportarse ante figuras de autoridad tras la finalización de su etapa estudiantil.

El espacio escolar, refiriéndonos al edificio, no sufre modificaciones al ritmo que lo hacen los planteamientos, métodos y leyes educativas, y como resultado, puede dar lugar a incoherencias.

Estudiando los espacios y siendo conscientes de su semántica y repercusión en los procesos educativos, estamos un paso más cerca de poder optimizar el proceso de enseñanza. Desde luego que consideramos que el estudio del sujeto y sus cualidades es del todo oportuno para el avance de la ciencia en pedagogía, sin embargo, no consideramos despreciable el análisis del espacio.

¡Piénsenlo! Se trata de un elemento influyente que es construido desde cero hasta su totalidad. ¿Por qué no hacerlo conscientemente? ¿Por qué no hacer que éste, de manera clara, directa y explícita, transmita el mensaje que queremos transmitir?

Bibliografía

- ALONSO, LAURA., "Principales teorías y corrientes educativas del Siglo XX", en MARTÍN, M. A. (coord.): *Historia de la Educación en Occidente. Teoría, método y prácticas educativas*, Saarbrücken, Editorial Académica Española, 2012, pp. 275-300.
- ARGYRIS, C., y SCHÖN, D. A., "Organizational learning: A theory of action perspective", *Reis*, Vol. 77/78, (1997), pp. 345-348.
- BARBA MARTÍN, J.J., "Redefiniendo la autoridad en el aula, posibilidades para una educación democrática", *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, Vol. 15, (2009), pp. 41-44.
- BEJARANO, M. y RODRÍGUEZ, J., "Redimensión de las ideas pedagógicas de Lorenzo Luzuriaga desde una visión educativa aplicada", *Historia y Comunicación Social*, Vol. 18, (2014), pp. 489-501.
- CÁCERES, J. y MARTÍN, M. A., "El krauso-institucionismo en Extremadura: perfil pedagógico y significación histórica", *Clío: History and History Teaching*, Vol. 39, (2013), pp. 3-20.
- DEL POZO ANDRÉS, M. D. M., "Salud, higiene y educación: origen y desarrollo de la inspección Médico-Escolar en Madrid (1900-1931)", *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Vol. 20, (2000), pp. 95-120.
- DEL POZO ANDRÉS, M. D. M., y RABAZAS ROMERO, T., "Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la ley de enseñanza primaria de 1945 en las aulas", *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 65, Nº4 (2013), pp. 119-133.
- DURÁ GÚRPIDE, I., "La Escuela Activa en las Revistas de Arquitectura", *4IAU 4ª Jornadas Internacionales sobre Investigación en Arquitectura y Urbanismo*, Valencia, 2012.
- FROMM, E., *Miedo a la Libertad*, Barcelona, Paidós, 2014.
- GARCÍA, Á. y MUÑOZ, J. M., "Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI", *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 228, (2004), pp. 257-278.
- GARRIDO, J. Á., y PINTO, A., "La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 27, (1996), pp. 151-166.
- GIL, F., BUXARRAIS, M. R., MUÑOZ, J. M. y REYERO, D., "El liderazgo educativo en el contexto del aula", en ARGOS, J. y EZQUERRA, P. (coords.): *XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Santander, Universidad de Cantabria, 2013, pp. 99-124.
- GUERRERO, E., "La Institución, el sistema educativo y la educación de las clases obreras a finales de siglo", *Revista de Educación*, Vol. 243, (1976), pp. 64-81.
- HUBER, G. L., "Aprendizaje activo y metodologías educativas. Active learning and methods of teaching", *Revista de Educación*, Nº Extraordinario (2008), pp. 59-81.
- LOMAS, C., "La estética de los objetos y la ética de los sujetos", *Revista Científica de Comunicación y Educación*, Vol. 17, (2001), pp. 31-39.

-
- MILGRAM, S., "Behavioral study of obedience", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 67, (1963), pp. 371-378.
- MILGRAM, S., *The perils of obedience*, Harper's, Vol. 247, (1973) pp. 62-77.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN de España, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*, Madrid, diciembre 2013.
- MUÑOZ, J. M., "Tesis: Pedagogía de los espacios. Bases teóricas para el análisis y reconstrucción de la educatividad de los espacios", Salamanca, 2004.
- ORDEN, R. V., "La introducción de la Estética como disciplina universitaria: la protesta de Sanz del Río contra la Ley de Instrucción Pública", *Revista de Filosofía*, Vol. 26, (2001), pp. 241-271.
- ORTEGA, F., "La presencia de Ovide Decroly en el boletín y en la revista de escuelas normales (1922-1936)", *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 66, N°3 (2014), pp. 121-131.
- RODRÍGUEZ, F. J., "La institución libre de enseñanza y la arquitectura escolar", *Historia de la Educación*, Vol. 25, (2013), pp. 467-491.
- RODRÍGUEZ, F. J., "Arquitectura escolar en España: 1857-1936: Madrid como paradigma", Madrid, Tesis Doctoral, 2004.
- RUIZ, M., BERNAL, A., GIL, F. y ESCÁMEZ, J., "Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual", *Teoría de la Educación*, Vol. 24, N°2 (2012), pp. 59-81.
- SANTOS, M., "Obediencia a la autoridad, algunas aportaciones desde la psicología", *Revista de Análisis Sur-Norte para una Cooperación Solidaria*, Vol. 39, (2003), pp. 115-136.
- SUÁREZ, M., "El liberalismo español", *Historia y Política*, Vol. 17, (2007), pp. 121-150.
- VIÑAO, A., "Escolarización, edificios y espacios escolares", *Participación Educativa*, Vol. 7, (2008), pp. 16-27.
- ZAITEGUI, N., "Mesa de debate: Diálogo entre Arquitectura y Pedagogía". Congreso Escuela y Arquitectura, Zaragoza, 12-14 de diciembre de 2011, en [youtube.com/watch?v=WIV7X14WAZU](https://www.youtube.com/watch?v=WIV7X14WAZU) [consultado 12/02/2016].

LA INSPECCIÓN DE CENTROS PRIVADOS EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX Y EL ESPACIO ESCOLAR: EL CASO MALAGUEÑO

Francisco MARTÍN ZÚÑIGA
Universidad de Málaga
España¹

1.

La normativa reguladora de la enseñanza privada como recurso para el estudio del espacio escolar.

La posibilidad de regentar un centro privado es un derecho reiterado en las políticas educativas del S. XIX. Nos encontramos con dos posturas: una más radical, la de los liberales del “sexenio revolucionario” que manifiestan que el estado no debe intervenir en la enseñanza no oficial y, por tanto, “todos los españoles pueden ejercerla y establecer y dirigir escuelas sin necesidad de título ni autorización previa” (D. 14/10/1868), mientras que los “moderantistas” defienden que “todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción o de educación con arreglo a las leyes” (art. 12 de la Constitución de 30 de junio de 1876).

Esta enseñanza privada, “con arreglo a las leyes”, es la que finalmente termina prevaleciendo y, por ello, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, por boca del ministro Romanones, deja claro que la acción inspectora del gobierno no se limita “al estrecho círculo de la enseñanza oficial, sino que atiende, como es obligado, a la enseñanza no oficial”. Con esta frase, recogida en el real decreto de 1 de julio de 1902 sobre *la inspección de los establecimientos de enseñanza no oficial*, se expresa a las claras el papel intervencionista del estado en el asunto. No obstante, se insiste en que dicho control no significa un ataque “al sagrado principio de la libertad de

1 Este trabajo entronca con las líneas de investigación del Proyecto I+D+i EDU2014-53679-P que lleva por título “El Estado y la Iglesia como órganos de control del profesorado no universitario. España (1857-1931)”. Investigadoras e investigadores de ese proyecto han profundizado ya en la temática del espacio escolar, aunque en el ámbito de la enseñanza pública, cfr. Martín Zúñiga, F. y Sanchidrián Blanco, C., 2012; Martín Zúñiga, F., 2012; Sanchidrián Blanco, C. y Martín Zúñiga, F., 2013; Sanchidrián Blanco, C., 1991.

enseñanza, lo que se hará será confirmarlo y afianzarlo más y más [...], puesto que un derecho consignado en abstracto sin que se dicten disposiciones para regular su ejercicio y proteger su aplicación, corre grave riesgo de adulterarse en la práctica” (RD. 1/07/1902).

La acción inspectora incide en todos los aspectos de la vida escolar. Una de las principales preocupaciones es la de regular la prebenda que aún mantiene el profesorado privado, sobre todo el de los centros religiosos, de poder ejercer la docencia sin la necesidad de tener los estudios y la acreditación necesaria (art. 51 de la Ley Moyano). Desde el mencionado decreto se expresa el contrasentido de que sea ilegal ejercer la abogacía, la medicina u otras profesiones sin la titulación correspondiente y, sin embargo,

“se permite ejercer la función social más elevada y compleja, las más delicada y difícil de todas, como es la enseñanza, la educación de las generaciones futuras á personas que de ninguna forma ni manera ostensible han probado conocimientos y aptitudes para llenar tan alta misión. Como si se pudiera enseñar sin saber; como si la enseñanza no tuviese una técnica especialísima; como si la pedagogía no constituyera hoy una de las ciencias principales para el desarrollo y progreso de la cultura humana; como si al Estado le pudiera ser indiferente el que la juventud este bien ó mal instruida” (RD. 1/07/1902).

Pese a esta afirmación tan rotunda, el decreto admite la existencia de centros de primaria donde los directores y maestros no tengan la titulación adecuada, aunque, en ese caso, “no podrán recibir subvención del Estado, la provincia ó el Municipio” (art. 12).

Pero lo realmente interesante de este decreto de 1902 es que obliga a que los centros “no oficiales” se visualicen, tanto los que se creen en un futuro (art. 2º) como los ya existentes. Estos últimos “habrán de acreditar, antes del 15 de septiembre próximo, que reúnen las condiciones que se exigen por el presente decreto...” (art. 27), y para ello deben presentar en el rectorado universitario correspondiente, a través del director del instituto, una instancia solicitando su apertura, tres ejemplares del reglamento y planos del local, así como un informe municipal sobre las condiciones idóneas de salubridad, seguridad e higiene del centro. Por otro lado, la solicitud debe venir acompañada de un cuadro de las asignaturas que se imparten y del material del que se dispone, junto con un certificado de buena conducta y residencia del director del centro (cfr. art. 4º). La aprobación de los centros de primaria corresponde al director del instituto y los de secundaria al Rector de la universidad, previa publicación de la solicitud en el boletín oficial de la provincia, por si alguien desea presentar alguna reclamación, y oídos los informes de la delegación médica e inspección de enseñanza (cfr. art. 7). Por último, “las reclamaciones contra la apertura del establecimiento serán por motivos de moralidad y buenas costumbres y por causas de higiene” (art. 8)

Toda esta documentación, que en nuestro caso se conserva en el archivo histórico de la universidad de Granada (AUGR), representa un filón importante para el estudio de la enseñanza “no oficial” en el primer tercio del S. XX. De momento, lo que a nosotros nos interesa de dicha documentación son los planos de los locales y edificios que los propietarios de los centros piensan destinar a la enseñanza, pues la finalidad del presente trabajo es efectuar una primera aproximación al análisis de estas fuentes primarias, en el caso concreto de Málaga capital, con el objeto de descubrir las peculiaridades que nos ofrecen con relación al emplazamiento, dialéctica abierto o cerrado y distribución interna del espacio escolar.

Se ha manejado una muestra de 75 expedientes de los 122 que, con relación al periodo investigado, existen en el archivo mencionado (cfr. AUGR, I 180, *Colegios privados*, cajas 01046 a 01051). Hemos procurado que en dicha muestra haya una representación significativa de los distintos tipos de centros en función de la titularidad (seglar o religiosa), grado de las enseñanzas impartidas (escuelas de primaria, colegios de secundaria y otras enseñanzas) y nivel de prestigio social del colegio.

Con la presente investigación pretendemos dar respuesta a una serie de hipótesis: muchos de los planos presentados son poco rigurosos en sus proporciones y medidas; muestran como bastantes locales de escuelas privadas son muy similares a los públicos; la distribución espacial en la mayoría de los casos se reduce a las aulas, patio de recreo y despacho de dirección, si bien nos reflejan también con claridad las grandes diferencias que sobre este particular existen entre los centros de clase media y los elitistas de la alta sociedad; por último, son escasos los planos de alzada de fachadas que nos permitan aproximarnos a una visión tridimensional de las edificaciones.

Pero antes de centrarnos en el mencionado estudio de los planos creemos que es conveniente asomarnos, aunque sea brevemente, a la situación de la enseñanza “no oficial” en Málaga durante el primer tercio del siglo XX.

2.

Nivel de implantación de los centros no oficiales

Insistimos en remarcar el término enseñanza “no oficial” en lugar de “privada” porque, en estos momentos, la segunda se circunscribe al ámbito del hogar (Ley Moyano), mientras que la primera es la sostenida “por personas particulares, Sociedades, Corporaciones ó Asociaciones, aun cuando reciban subvención, auxilio ó donativo del Estado, la Provincia ó el Municipio” (art. 2º, RD. 1/07/1902) y sin capacidad para validar las enseñanzas impartidas ni otorgar títulos académicos.

Al iniciarse el siglo XX, la mayoría de los centros particulares los regentan instituciones religiosas que han visto incrementado su número tras el asentamiento en Málaga de otras que vienen de Francia: Jesuitas (1882), Salesianos (1894), Religiosas Sagrada Familia de Burdeos (1874); Hermanas Carmelitas de San Juan de Dios

(1891), Esclavas Concepcionistas del Divino Corazón de Jesús (1894), Religiosas Filipenses (1879); Terciarias Franciscanas (1884), Hermanas de San Agustín (1880) y la Congregación de Ntra. Sra. de los Desamparados (1883). Predominan las órdenes femeninas especializadas preferentemente en la formación primaria de niñas y con carácter benéfico (cfr. Sanchidrián Blanco, 1986, 339).

Quien más se beneficia de este modelo de enseñanza es la capital, donde, por ejemplo, en 1915 el 68,97% -120- de las escuelas son de este tipo, si bien, ello no es suficiente para paliar el importante déficit de centros de primaria que padece la ciudad en estos momentos (cfr. Martín Zúñiga, 1992, 74). Es a partir de la segunda mitad del tercio cuando comienzan a cambiar los porcentajes en favor de la pública debido a iniciativas gubernamentales, como la construcción del grupo escolar Bergamín, políticas municipales en defensa del “doble” de las escuelas unitarias y graduación de la enseñanza (cfr. Martín Zúñiga, 1993, 57 y 56)

El número de escuelas de primaria privadas para niñas supera a las de niños, baste recordar que según las estadísticas de 1913 existen 74 para ellas y 53 para ellos, mientras que en los colegios de secundaria sólo se forman los varones de la burguesía media y alta malagueña que, en un futuro, continuarán sus estudios en una universidad donde la presencia de la mujer es mínima. Dentro de este grupo destacan los colegios dirigidos por seculares de *San Jorge*, *San Rafael* y *Español*, aunque quien sobresale por encima de los demás es el de los jesuitas de *San Estanislao de Kostka*. También gozan de bastante prestigio los colegios de “señoritas” (*Asunción*, *Esclavas*, *Ntra. Sra. de las Mercedes*) destinados a las jóvenes de la alta sociedad (cfr. Sanchidrián Blanco, 1986, 333 y ss).

En síntesis, la mayoría de los centros no oficiales destinados a enseñanza primaria son femeninos, financiados por el ayuntamiento, obispado, congregaciones religiosas, partidos políticos u otro tipo de instituciones; la mayoría son dirigidos por órdenes religiosas; frente a pequeñas escuelas coexisten grandes colegios donde además de primaria se imparte secundaria, enseñanzas de comercio, asignaturas de adorno, preparación para estudios superiores... Estos centros a los que solo asisten varones, independientemente de quienes los regente, son los que cuentan “con mejores locales, más material y profesorado y son los que ofrecían mayores posibilidades al alumnado; son también, lógicamente, los que tenían más poder económico, tal como le ocurría a las familias que elegía estos colegios para sus hijos”. (Sanchidrián Blanco, 1986, 330)

Evidentemente, estas diferencias se van a reflejar ampliamente en los diversos establecimientos escolares, por ejemplo, encontramos muchos locales con características similares a los de las escuelas públicas, donde “las condiciones pedagógicas é higiénicas [...] dejan mucho que desear. La mayoría de los edificios destinados a centros educativos privados no han sido construidos expresamente para esa finalidad, sino adaptados para ello” (cfr. Cossio, 1915, 122), mientras que en el otro extremo nos topamos con los imponentes edificios de los centros elitistas, sean regidos por seculares o religiosos, ubicados normalmente en zonas saludables en torno a la playa y con unas instalaciones (aulas, laboratorios, gimnasios, zonas ajar-

dinadas) acordes con los altos honorarios que abona las familias por la formación, normalmente en régimen de internado, de sus hijos.

De todos modos, cuando se publica el decreto que venimos comentando sobre la inspección de la enseñanza no oficial (1902), aún no se han establecido de un modo claro las condiciones a las que deben ajustarse dichos establecimientos en lo que se refiere a medidas higiénicas, distribución espacial... La normativa es escasa y vaga, sirva como ejemplo la vigente Ley Moyano (1857) que al regular los establecimientos privados (Título II) especifica, refiriéndose sólo a los centros de secundaria, que ha de asegurarse “que el local reúne las convenientes condiciones higiénicas, atendido al número de alumnos internos y externos que ha de haber en él” (art. 150, punto 3º). Posteriormente, el *Reglamento General para la Administración y Régimen de Instrucción Pública* de 20 de julio de 1859 sólo añade algo muy breve con respecto a los centros públicos: “se procurará que todos los establecimientos de instrucción pública tengan edificio propio, bastante capaz y conveniente distribuido” (art. 83, cap. 3º *De los edificios y sus enseres*). No parece que se preste mucha atención a recomendaciones como las de Mariano Cardenera, que en la voz *Escuela (locales de)* de su *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* (1855, T. II, p. 281), plantea propuestas claras sobre la ubicación, capacidad, distribución espacial... de los locales. Tampoco les preocupa mucho a los políticos el debate que se mantiene en esos momentos sobre las construcciones escolares (cfr. Giner de los Ríos, F., 1911).

Es a partir de la creación del *Negociado de Arquitectura* (R.D. 26/10/1904), dependiente del Ministerio de Instrucción Pública, cuando se legisla de un modo más claro. En el decreto de 28 de abril de 1905 se determina que cada alumno debe disponer como mínimo de un metro cuadrado dentro del aula; la extensión en conjunto de todos los huecos de ventilación e iluminación –puertas, ventanas...– tiene que ser equivalente a la cuarta parte del total; toda escuela es preciso que cuente por lo menos con un retrete y un urinario, así como con el agua necesaria para la higiene y necesidades de los alumnos.

Por otro lado se especifica que “tanto los edificios escolares que se construyan con subvención del Estado como los edificadas ó modificados por los Ayuntamientos, Diputaciones Provinciales ó particulares, deben presentar sus proyectos en el Negociado de Arquitectura Escolar” (Cossio, 1915, 122). Finalmente, en 1920 el Ministerio de Instrucción Pública crea la *Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas*, que elabora nuevas medidas para la construcción de centros escolares (cfr. Viñao, 2008, 21). No sabemos con exactitud cómo afecta esa normativa a los centros de los que vamos a hablar en el apartado siguiente. La mayoría son anteriores a la entrada en vigor de la misma y apenas existen de nueva creación.

3.

La enseñanza “no oficial” malagueña vista desde los planos de los edificios escolares

Comenta Viñao (1993-94, 28) que:

“El espacio escolar deviene, así, en su despliegue interno, un espacio segmentado en el que el ocultamiento y el cierre pugnan con la visibilidad, la apertura y la transparencia. La racionalización burocrática –división del tiempo y del trabajo escolares– y la gestión racional del espacio colectivo e individual hacen de la escuela un lugar donde cobran especial importancia la ubicación y posición”.

Efectivamente, los planos que vamos a mostrar reflejan ese “espacio segmentado” en función de la distribución de los tiempos, tareas escolares, dirección, gestión... Cerrados al exterior, tras una fachada por lo general discreta y que no permite deducir que detrás de ella existe una institución educativa. No obstante, conviene precisar que la mayoría los centros se encuentran ubicados en edificaciones que no han sido construidas ex profeso para la actividad escolar. En el mejor de los casos se han acomodado provisionalmente a ese nuevo cometido.

En consecuencia, la ubicación o emplazamiento de estos centros es básicamente urbana, salvo casos excepcionales como la *Academia Politécnica* fundada en 1888 y situada en el Paseo de Sancha junto al mar. De dicho centro, Carmen Sanchidrián (1986, 336-337) comenta que es uno de los más interesantes de esos años, por seguir postulados de la Escuela Nueva y compaginar los estudios encaminados a obtener la titulación oficial con otros propios, centrados en una enseñanza primaria adecuada a “la inteligencia a que se dirige en extensión, alcance y forma; gradual, racional y práctica; cíclica o progresiva y atractivo o amena”. Otro centro situado a las afueras, en la malagueña barriada Miraflores del Palo y en una finca que se extiende desde las primeras estribaciones del monte de San Antón hasta la orilla del mar, es el *Colegio de San Estanislao de Kostka* de los jesuitas. El 1 de octubre de 1882 se pone en marcha con 61 alumnos y en régimen de sociedad. En sus inicios se especializa en la preparación para acceder a los estudios de enseñanza secundaria, aunque pronto adquirirá un notable prestigio, no sólo a nivel malagueño, por su formación en esta última (cfr. Sanchidrián, 1986, 344-345)



▲
Foto 1
Academia Politécnica.
Edificio principal (1902)
AUGR I 180 caja 01046 / 026



▲
Foto 2
Academia Politécnica.
Nuevo pabellón (1902).
AUGR I 180 caja 01046 / 026

▼ Foto 3
Colegio de San Estanislao de Kostka.
Fachada principal (1902) AUGR I 180 caja
01046 / 013



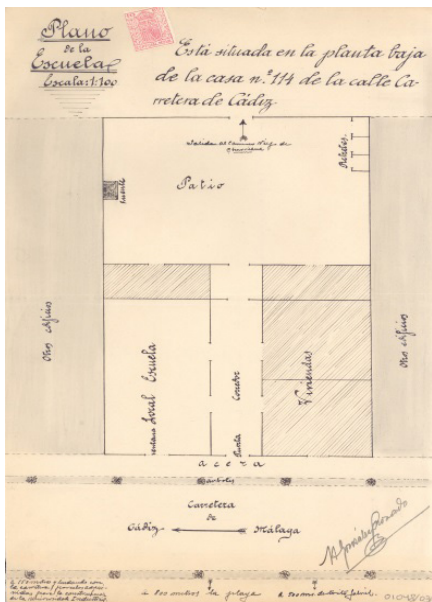
El examen que presentamos de los planos escolares se va a ir desgranando en torno a una serie de hipótesis: con frecuencia no son más que un croquis elaborado “a mano” con medidas imprecisas o inexistentes; los locales de muchas escuelas privadas son muy similares a los de las públicas; la distribución espacial que se

muestra en la mayoría de los casos se reducen básicamente a las aulas y, como mucho, a los patios de recreo y despacho de dirección; son escasos los planos donde aparecen las fachadas de los edificio. En todos modos, los planos son también un testimonio claro de las grandes diferencias espaciales entre los centros de la élite social y los de la clase media.

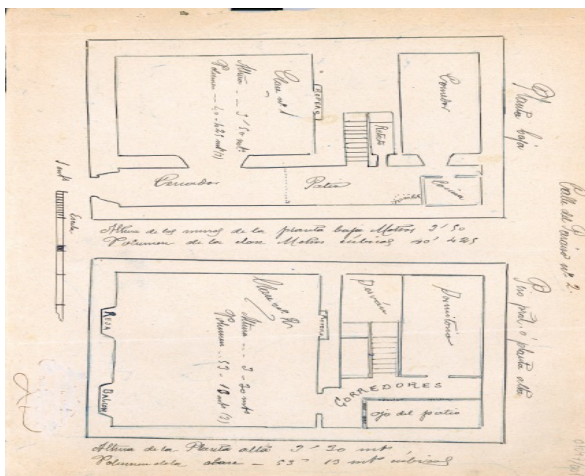
3.1. Elaboración propia

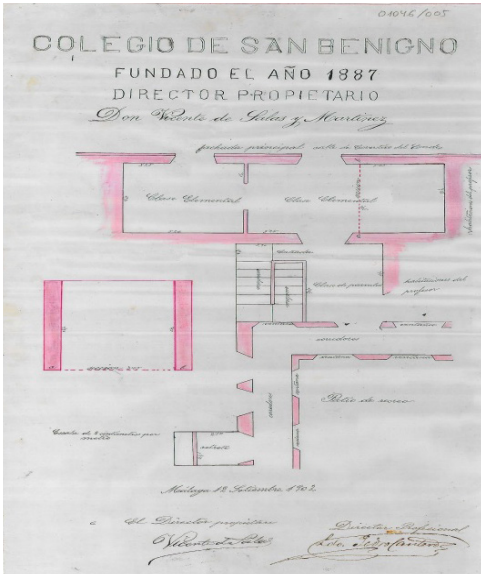
Habitualmente los planos vienen firmados por el propietario y el director del centro. Parece que son los propios interesados quienes se encargan de su elaboración, pues, efectivamente, la norma no especifica que haya de encomendarse la tarea a un especialista (aparejador, arquitecto). Seguramente con ello se ahorran un dinero, pero puede que el rigor en las medidas deje mucho que desear. Un ejemplo de ello son los siguientes planos:

Plano 1.
Colegio de Primera Enseñanza de niños (1925)
AUGR I 180, caja 01048/036



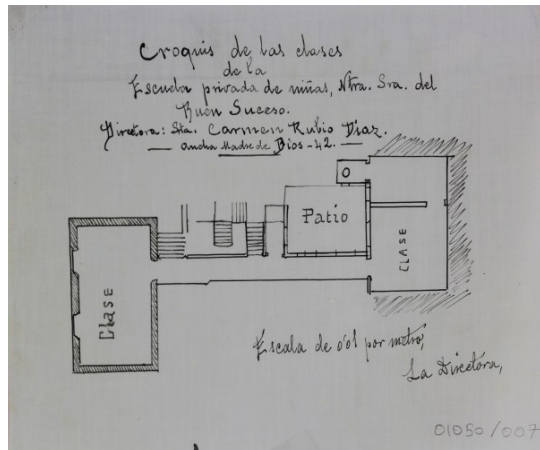
Plano 2.
Colegio de niños Hispano Romano (1910)
AUGR I 180, caja 01047/001



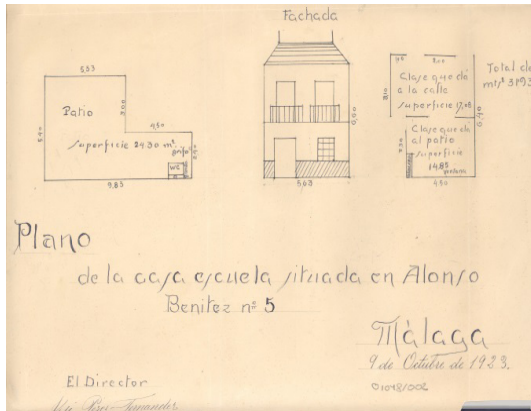


Plano 3.
Colegio de niños San Benigno (1902)
AUGR I180, caja 01046/005

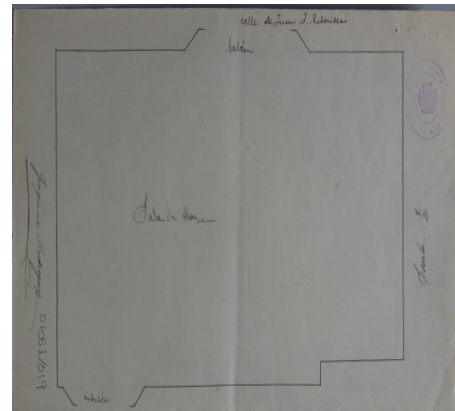
Plano 4.
Escuela de niñas Ntra. Sra. del Buen Suceso (1909)
AUGR I180, caja 01050/007



Sorprendente que a veces los planos parecen más un dibujo infantil (plano 5) o son tan esquemáticos, como sucede con el colegio de la Medalla Milagrosa (plano 6), que apenas ofrecen información sobre el espacio escolar.



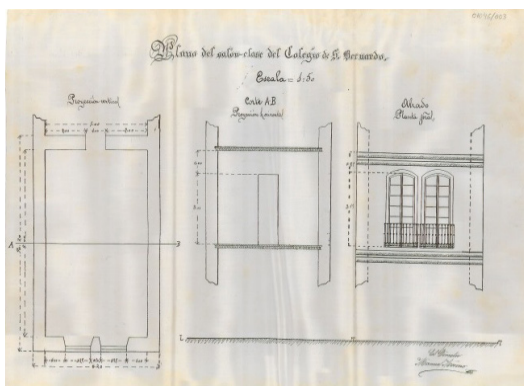
▲
Plano 5.
Colegio de niños San Cristóbal (1923)
AUGR I 180, caja 01048/002



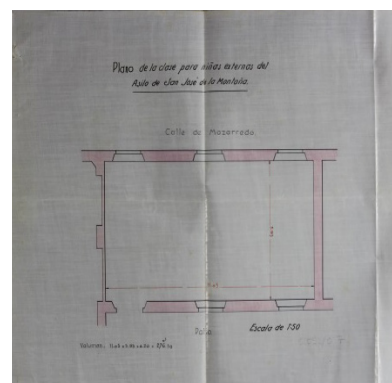
▲
Plano 6.
Colegio de niñas La Medalla Milagrosa (1929)
AUGR I 180, caja 01051/019

3.2. Similitud con los locales de las escuelas públicas

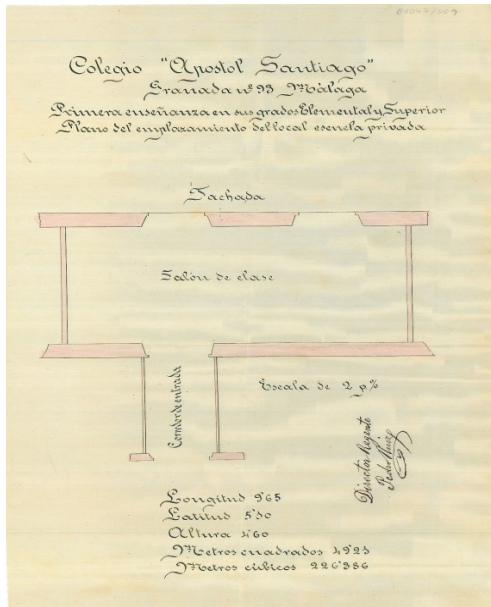
Muchas escuelas privadas ofrecen un aspecto muy similar a los locales de las escuelas unitarias públicas existentes en Málaga a principios del S. XX, es decir, locales de una sola habitación, sin patio ni aseos y ubicados en la parte baja de una casa de vecinos. La diferencia radica en que en el segundo caso los locales son siempre alquilados a particulares (cfr. Martín Zúñiga, F., 1993, 61-79 y 2012, 122). He aquí algunos ejemplos



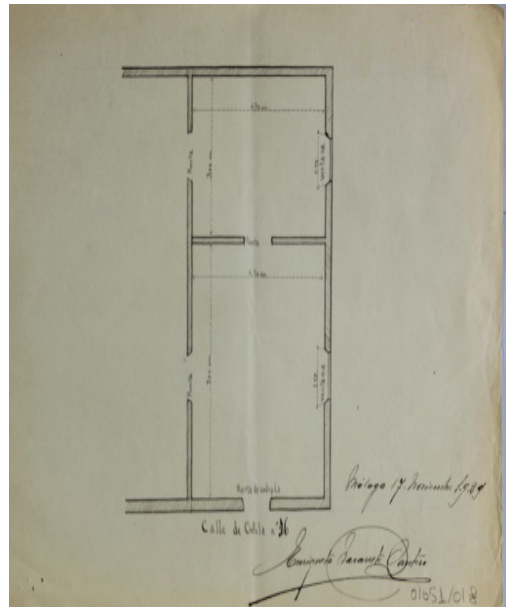
▲
Plano 7.
Colegio de San Bernardo (1902)
AUGR I 180, caja 01046/003



▲
Plano 8.
Escuela Asilo de San José de la Montaña (1902)
AUGR I 180, caja 01046/002



▲
Plano 9.
Colegio Apóstol Santiago (1904)
AUGR I 180, caja 01047/009



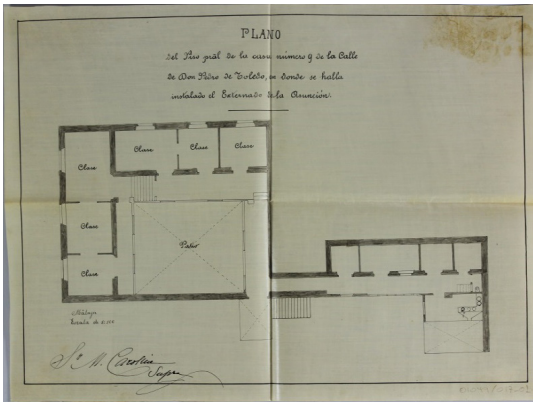
▲
Plano 10.
Colegio de la Milagrosa (1929)
AUGR I 180, caja 01047/017

3.3. Distribución de los espacios

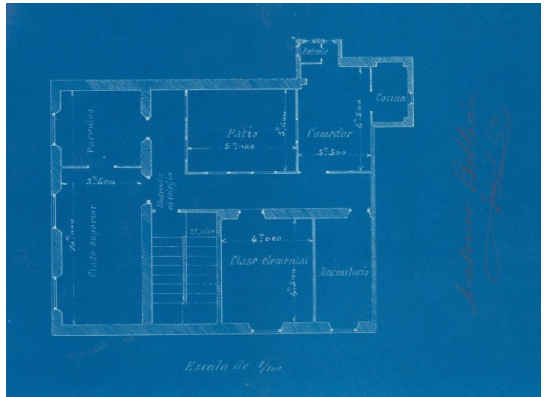
Pese a lo anterior, hay que reconocer que muchos planos nos muestran como la iniciativa privada, tanto seglar como religiosa, de primaria u otras enseñanzas, de principios del siglo XX han sustituido el modelo tradicional de la escuela-aula por el de escuela graduada o escuela-colegio.

En la disposición interna, tal como describe Viñao (1993-94, 50), se nos presenta un “predominio general de lo rectilíneo sobre lo redondo o curvilíneo, así como de los rectángulos y cuadrados sobre los círculos, espirales o elipses. Una primera razón, también obvia, es que tales disposiciones, las adoptadas, favorecen la visibilidad y, por tanto, el control y la vigilancia. Son más lineales, más ordenadas o claras”.

La distribución espacial más común es la de aulas en torno al patio de recreo o, en algunos casos, a zonas ajardinadas (plano 13), tal como se puede apreciar en los planos siguientes. Otro elemento habitual es el espacio destinado al director, que en este tipo de centros con frecuencias coincide con el de propietario, por tanto compagina el rol de control docente con el de gestor y administrados, así como representante del centro hacia el exterior. El despacho aparece próximo a las aulas para poder vigilar a los docentes y no muy lejos de la secretaria y servicios de administración (planos 15 y 16).

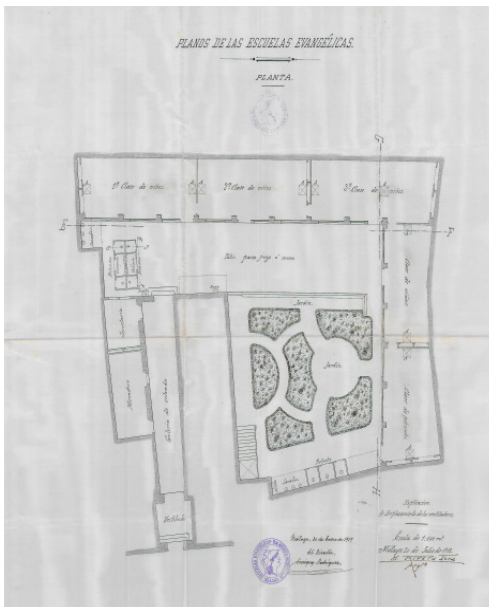


▲
 Plano 11.
 Colegio de niñas de la Asunción (1902)
 AUGR I 180, caja 01049/017

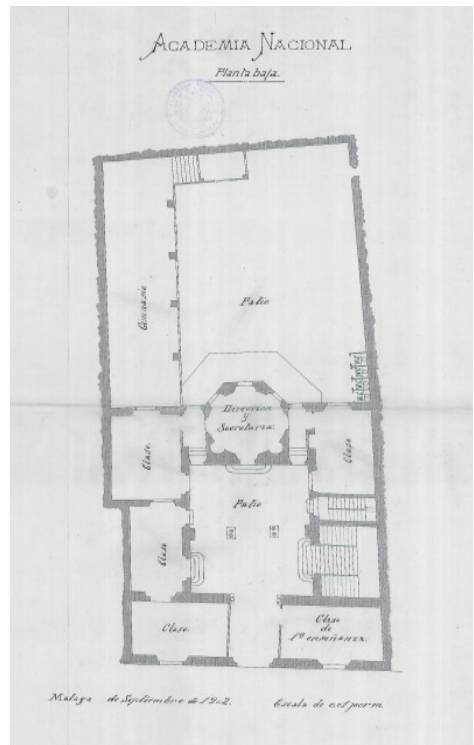


▲
 Plano 12.
 Colegio de niños de San Guillermo (1912)
 AUGR I 180, caja 01047/019

▼
 Plano 13.
 Escuelas Evangelistas (1902)
 AUGR I 180, caja 01047 / 021

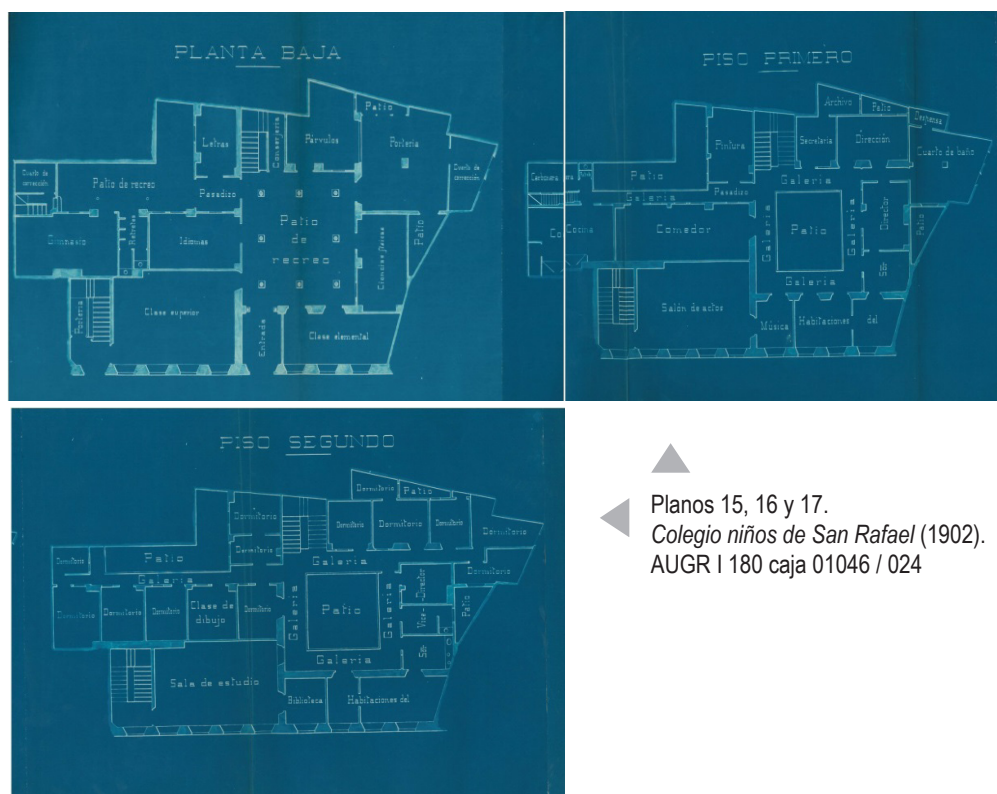


▼
 Plano 14.
 Academia nacional (1902)
 AUGR I 180, caja 01046 / 021

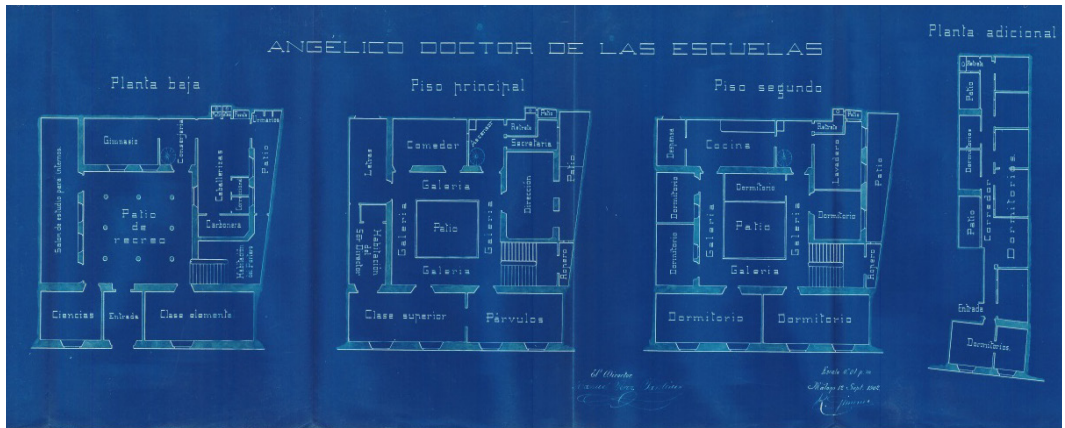


Si pasamos a aquellos centros donde se imparten diversas enseñanzas (secundaria, magisterio, comercio, preparatorio para la academia militar o acceder a la universidad) la distribución, obviamente, es más compleja. Normalmente se encuentran ubicados en edificios de varias plantas entre las que se distribuyen las distintas actividades. En la planta baja se encuentra las dependencias dedicadas a párvulos y enseñanza primaria; en la primera encontramos la dirección, aulas para la enseñanzas superiores, junto con el comedor y otras dependencias; el resto de plantas suelen usarse para dormitorios de los internos o internas y las dependencias privadas de la dirección (cfr. planos 15 a 19).

Un ejemplo de lo que venimos diciendo son los planos del *Colegio de niños de San Rafael* (planos 15, 16 y 17) y el de *Angélico Doctor de las Escuelas* (cuadro 18), ambos dirigidos por seglares. En ellos aparecen, junto a las aulas habituales, el gimnasio, biblioteca, clases de música, idiomas, ciencias físicas, salones de actos y de estudio e incluso hasta *cuartos de corrección* (cfr. plano 15). Al mismo tiempo, ambos centros son internados y, por ello, las dependencias de los internos (comedor, dormitorios, baños) ocupan un espacio importante.

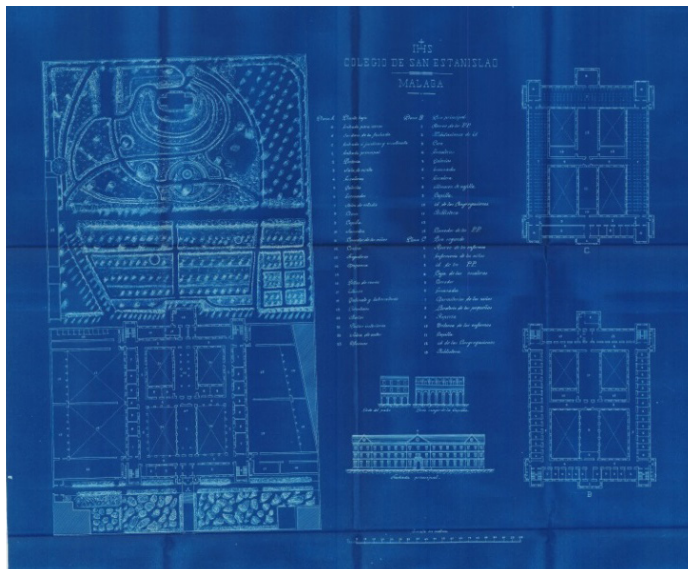


▲
▲ Planos 15, 16 y 17.
Colegio niños de San Rafael (1902).
AUGR 1 180 caja 01046 / 024



▲
 Plano 18.
 Colegio El Angélico Doctor de las Escuelas
 (1902)
 AUGR I 180 caja 01046 / 012

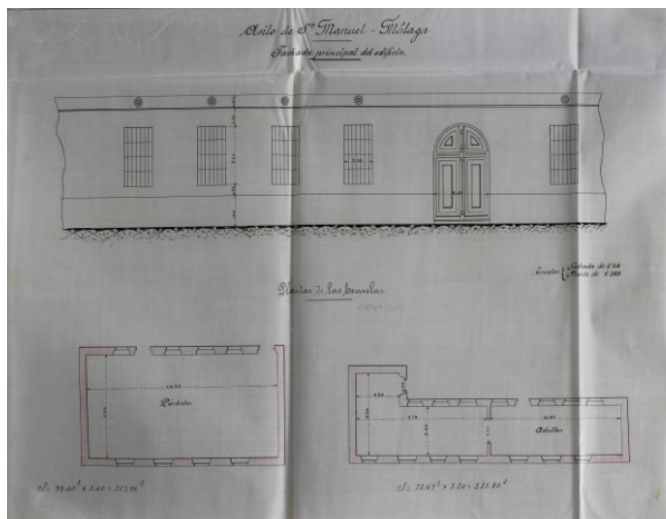
Finalmente, merece la pena presentar el plano del colegio más prestigioso en estos momentos, no sólo a nivel malagueño, el *San Estanislao de Kostka* de los jesuitas. Hemos podido apreciar en la foto 3 la amplitud de su fachada, y ahora lo que impresiona es la gran extensión de la zona ajardinada que se encuentra delante del edificio y que termina, aunque en el plano no se aprecia, en la playa de El Palo. Para hacernos una idea de la amplitud, en la actualidad en dicha zona se ubica el barrio de Echevarría de Málaga



◀
 Plano 19.
 Colegio de niños de
 San Estanislao de Kostka (1902)
 AUGR I 180 caja 01046 / 013

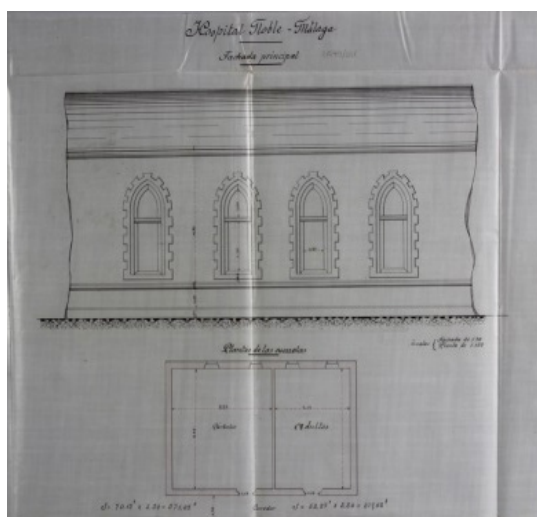
3.4. Escasean los planos de alzada

No cabe duda que la representación plana de la fachada de un edificio dibujado a escala permite hacernos una idea, aunque sea aproximada, sobre la dimensión de todos los elementos del mismo, especialmente en lo que se refiere a los huecos de ventilación e iluminación –puertas, ventanas...-. Por desgracia, existen muy pocos planos de este tipo en la documentación consultada, pues esta es una tarea que requiere de un especialista al que no se quiere o no se puede contratar.

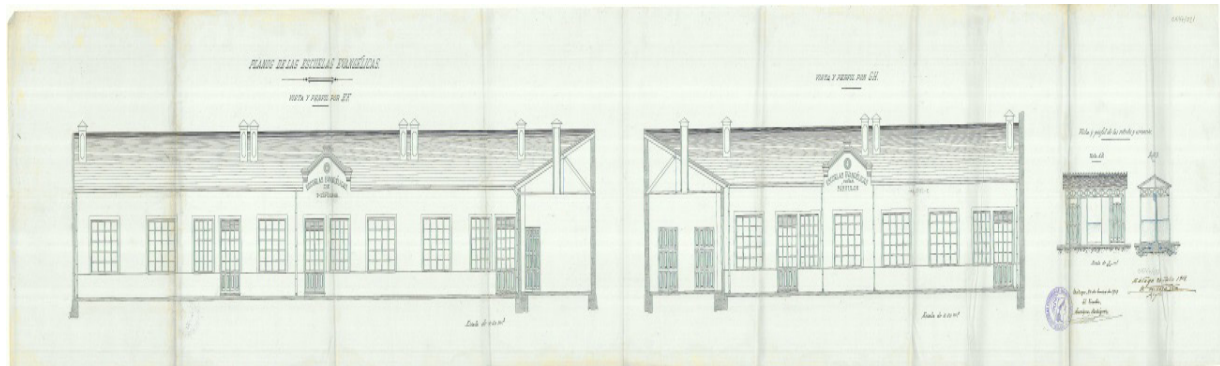


Plano 20.
Escuela de niños del Asilo de San Manuel
(1902) caja 01046 / 013
AUGR I 180 caja AUGR I 180

Plano 21. ▶
Colegio Inmaculada Concepción (1902)
(Hospital Noble)
AUGR I 180 caja 01049 / 001



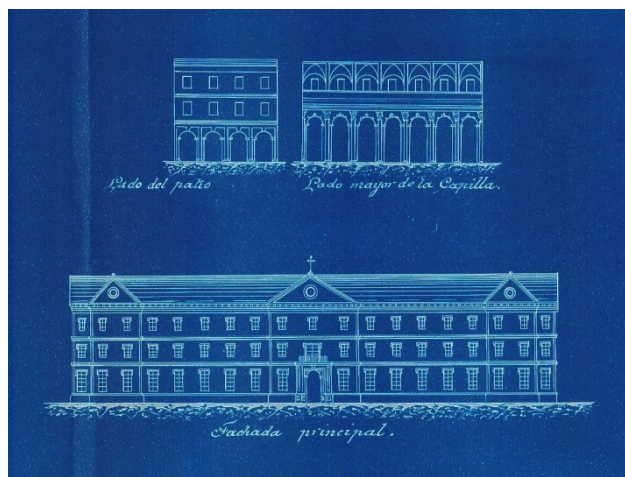
Curiosamente, varios de los planos de alzada que se conservan de colegios son de instituciones benéficas y, por lo que parece, no es una edificación propia sino que forman parte de las instalaciones de los asilos (planos 18, 19) y hospitales. Como locales ex profesos para la actividad académica ofrecemos dos modelos, el de la escuela de niños y niñas de la iglesia evangelista, de la que sabemos que cuenta con patio de recreo y jardín (ver plano 13) y unas aulas luminosas y bien ventiladas gracias a esos amplios ventanales que se observan en el plano



▲
Plano 22.
Escuelas Evangelistas (1902)
AUGR I 180, caja 01047 / 021

Junto al modelo anterior nos encontramos con el jesuítico del *San Estanislao*, concebido como internado para varones de la alta burguesía y especializado en la enseñanza secundaria. Para la construcción del colegio, el marqués de Iznate dona una de sus fincas de la malagueña barriada Miraflores del Palo, la que se conoce con el nombre de «La Casa Grande», que se extiende desde las proximidades del monte de San Antón hasta la orilla del mar, siendo su extensión total de 34.191 metros cuadrados. Se encomienda su construcción al arquitecto Jerónimo Cuervo González (Madrid, 30 de junio de 1838 - Málaga, 25 de junio de 1898), autor de un buen número de obras en la ciudad de Málaga (Teatro Cervantes, Hospital Gálvez, Iglesia de San Pablo, Abadía de Santa Ana...). El colegio se diseña con capacidad para 300 alumnos y a cuyo cargo hay un grupo de jesuitas, en torno a 30, asistidos por el cuerpo de empleados. Esto explica las enormes dimensiones del centro (ver foto 3 y planos 17 y 21), dado que no sólo se requieren aulas para los diversos grados, sino que se precisan dormitorios suficientes para los internos y las dependencias de los jesuitas y empleados (cfr. Mateos Cobos, 2012, p. 15)

Plano 23.
Fragmento del plano.
Colegio San Estanislao de
Kostka (1902)
AUGR I 180 caja 01046 / 013



4. Conclusiones

Nuestro trabajo tiene como motor de arranque el real decreto de 1 de julio de 1902 sobre *la inspección de los establecimientos de enseñanza no oficial*. A partir de dicho decreto, quien desee crear o mantener un centro privado debe presentar en el rectorado, a través del director del instituto de secundaria, una solicitud de apertura acompañada de diversos documentos como reglamentos interno, plano del local, cuadro de las asignaturas, relación del material disponible, informe municipal sobre las condiciones idóneas de salubridad, seguridad e higiene del centro, certificado de buena conducta y residencia del director del centro. Toda esa documentación se conserva en los archivos históricos de las universidades –en nuestro caso hemos consultado el de la universidad de Granada– y supone un fondo documental importante para el estudio de la enseñanza “no oficial” en el primer tercio del S. XX.

En nuestro caso, hemos focalizado el centro interés en el estudio de los planos de locales y edificios destinados a dicha enseñanza en Málaga capital. Este trabajo no pretende ser exhaustivo, hemos manejado una muestra de 75 centros sobre un total de los 122 encontrados en el archivo de la universidad de Granada sobre ese periodo. Tratamos de dar respuesta a algunos de los interrogantes que se nos han planteado al efectuar un primer análisis de los mismos con respecto a la validez interna de las fuentes; escasas diferencias en los centros de primaria con respecto a los públicos; predominio del modelo escuela-colegio frente al de escuela-aula, aunque la diversidad de su distribución y amplitud espacial depende del poder adquisitivo del centro

En primer lugar, hemos detectado que la mayoría de los planos no son realizados por un especialista, sino que son obra del director u otra persona vinculada al centro. Con frecuencia no son más que un croquis elaborado “a mano”, con medidas imprecisas o inexistentes. A veces parecen más un dibujo infantil o son tan esquemáticos, un simple rectángulo pintado “a mano” en un papel, que apenas ofrecen información sobre las dimensiones reales del espacio escolar que representan.

Los planos de muchas escuelas de primaria privadas nos muestran una realidad muy semejante a la de los locales destinados para las escuelas públicas, es decir, espacios de una sola habitación, sin patio de recreo ni aseos y ubicados en la parte baja de una casa de vecinos. La mayoría de dichos centros son femeninos, financiados por el ayuntamiento, obispado, congregaciones religiosas u otro tipo de instituciones.

Por lo general, no constan muchos edificios construidos ex profeso como espacio escolar. Su ubicación es básicamente urbana, salvo casos excepcionales como los de la *Academia Politécnica* o el *Colegio de San Estanislao*, construidos a las afueras de la ciudad en zonas arboladas y próximas a la playa.

Se observa cierta tendencia a ir sustituyendo el modelo tradicional de la escuela-aula por el de escuela graduada o escuela-colegio, aunque los espacios que muestran los planos normalmente se reducen a las aulas, unos patios de recreo pequeños y el despacho del director. Junto con esta distribución espacial, coexiste la de los grandes colegios-internado, donde además de las aulas habituales se cuenta con gimnasio, biblioteca, clases de música, idiomas, ciencias físicas, salones de actos y de estudio e incluso hasta *cuartos de corrección*. Igualmente, estos centros cuentan con amplios espacios no edificados, jardines y patios, en los que poder promover otras actividades educativas distintas a las académicas.

En definitiva, los planos también nos hablan de desigualdades sociales en la enseñanza privada malagueña de principios del siglo XX. Nos encontramos con centros que subsisten gracias a la caridad (asilos, hospitales), que sólo cuenta con un local-escuela donde se educa la infancia, frecuentemente femenina, sumida en la más absoluta pobreza, mientras que en el otro extremo se sitúan los cuatro o cinco grandes colegios en los que estudian los varones de la alta burguesía que en un futuro formarán parte de la élite política, social y económica del país. Entremedias, nos topamos con el grupo más numeroso de los centros donde asisten los hijos de la clase media a cursar la enseñanza primaria, prepararse para el acceso a la secundaria, academia militar, universidad... o formarse en los estudios de comercio, magisterio, bellas artes... .

Bibliografía

- CARDERERA, M, *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, Imp. de A. Vicente, T II, 1855.
- GINER DE LOS RÍOS, F., *Notas sobre construcción escolar*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1911
- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: REVISTA INTERUNIVERSITARIA, *Monográfico sobre el Espacio Escolar*, N° 12-13, 1993-1994
- LAHOZ ABAD, P., “Higiene y arquitectura escolar en la España contemporánea (1838-1936)”, *Revista de Educación* N° 298, 1992, pp. 89-118.
- LAZARO FLORES, E., “Historia de las construcciones escolares en España”, *Revista de Educación*, N°. 240, 1975, pp. 114-126
- MARTÍN ZÚÑIGA, F. y SANCHIDRIÁN BLANCO, C., “Edificios y materiales de las escuelas públicas malagueñas (1874-1931)”, en *Entre generaciones: educación, herencia y promesas*, Burgos, SEP, 2012.
- MARTÍN ZÚÑIGA, F., *La enseñanza primaria en Málaga durante el reinado de Alfonso XIII*, Málaga, Diputación de Málaga, 1993
- MARTÍN ZÚÑIGA, F., “Los inicios de la escuela graduada en Málaga (1913-1931): El grupo escolar Bergamín”, en MORENO, PL. y VICENTE, A. (eds.), *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, SPHE, CEME, 2012, pp. 99-111.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C, “El espacio hace cien años: análisis de un obstáculo para toda innovación”, en *SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA: La calidad de los centros educativos*, Madrid, Anaya, 1991, pp. 161-182
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C., *Política educativa y enseñanza primaria en Málaga durante la Restauración (1874-1902)*, Málaga, Universidad de Málaga, 1986.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C y MARTÍN ZÚÑIGA, F., “El paso de escuelas unitarias a escuelas graduadas: Planos de escuelas de Málaga”, en *ESPIGADO TOCINO, G. et. al., La constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*, Cádiz, XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Universidad de Cádiz, 2013, pp.677-688.
- VIÑAO FRAGO, A., “Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada” *Revista española de pedagogía*, vol. 62, N° 228, 2004, pp. 279-304.
- VIÑAO FRAGO, A., “El espacio escolar: Introducción”, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, N° 12-13, 1993-1994, pp. 11-16
- VIÑAO FRAGO, A., “Escolarización, edificios y espacios escolares”, *CEE Participación Educativa*, N° 7, 2008, pp. 16-27
- VIÑAO FRAGO, A., “Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones”, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, N° 12-13, 1993-1994, pp. 17-74
- VIÑAO FRAGO, J.M., “Espacio escolar y reforma de la enseñanza”, *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 11, 1991, pp. 125-135.

LA VIDA EN EL AULA DE LOS ARTEFACTOS PEDAGÓGICOS. INVENTOS PARA LA ENSEÑANZA OBJETIVA EN MÉXICO, 1876-1910

Vandari M. MENDOZA
Universidad Autónoma de Madrid¹

Durante el último cuarto del siglo XIX y la primera década del XX, un periodo que en la historiografía mexicana se conoce como Porfiriato, en el país se presentaron grandes transformaciones sociales, políticas y culturales bajo el signo de la ciencia, el progreso y la modernización de la sociedad tradicional. En esta atmósfera, la esfera educativa como espejo del estado de la sociedad estuvo envuelta en un proceso de renovación. A partir de la década de 1870 comenzó una rápida adopción del modelo educativo de la *enseñanza objetiva* cuya premisa nodal era que el alumno desarrollara gradualmente sus facultades intelectuales mediante la observación, la manipulación y el análisis de las cosas que lo rodeaban, para lo cual se trabajaba con los objetos mismos o imágenes de ellos. Durante todo el Porfiriato este método se mantuvo vivo en la escuela nacional, se convirtió en una corriente dominante en la enseñanza primaria donde participaron muchos educadores, dándose el caso de un número importante de profesores que se involucraron íntimamente con su contenido y decidieron idear, construir y patentar una serie de invenciones para implementar en el aula sus principios fundamentales.

Estos inventos nos ofrecen nuevas evidencias de una dimensión esencial en la historia de la educación: la manera como se asimilaron los preceptos teóricos de un sistema pedagógico desde el nivel de los operadores inmediatos de la enseñanza: los maestros. Estos personajes, inventores de ocasión, asimilaron los contenidos teóricos de una corriente pedagógica que arribó con un ímpetu transformador y los materializaron en máquinas, aparatos e instrumentos para volver realmente objetiva la enseñanza. En cierto sentido, llevaron este sistema a su máxima expresión al inventar objetos para implementar un método donde se establecía que el conocimiento de los objetos del mundo material era la base primaria para ejercitar las facultades intelectuales. Sus inventos son una ventana para observar la concepción que se tenía sobre la enseñanza objetiva desde la óptica de los sujetos, más allá del discurso contenido en los tratados.

Estos inventos –que hoy en día existen como textos resguardados en los archivos–, nos aproximan al entendimiento de las prácticas dentro del salón de clases, a los útiles e instrumentos empleados para la instrucción, a las acciones realizadas por los actores de la educación para materializar algunas ideas de lo que debía ser

1 Este trabajo fue realizado con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

la enseñanza desde cierto enfoque teórico. En este sentido, en la historia de la educación siempre acecha la incertidumbre de lo que podemos denominar como *traducción operativa* al analizar la adopción de un sistema pedagógico. En otros términos, siempre resulta complicado evidenciar las conexiones existentes entre las premisas de un modelo educativo, las cuales se presentan como *saberes autorizados* en los tratados, legislaciones, políticas educativas o estatutos institucionales, y la puesta en práctica de tales conceptos que permanecen como *saberes soterrados* porque están ocultos en las prácticas cotidianas de los sujetos y sus objetos. Esta situación, difícil de vencer por la naturaleza de las fuentes documentales, puede resolverse parcial y satisfactoriamente con el estudio de los artefactos pedagógicos.

En efecto, a veces las ideas devienen en objetos que generan experiencias, prácticas y acciones. Algunos objetos tienen la cualidad de modificar y conducir la realidad como si fuesen sujetos. Los artefactos inventados por los docentes mexicanos nos muestran la manera como las ideas del método objetivo se llevaron a la práctica, cuando menos, en algunos espacios educativos. En todos los casos estudiados en este documento, los inventos fueron resultado de la experiencia, la práctica profesional o el ensayo directo con los alumnos. Bajo esta constatación dichos objetos cobran un potencial heurístico muy importante al dotarnos de pistas, huellas e indicios para comprender la vida en el salón de clases, pues se convirtieron en agentes capaces de transformar la experiencia educativa. Retomando las ideas de Bruno Latour (1992), podemos considerarlos como “actantes” en un sentido simétrico donde las entidades humanas (los actores) y las no humanas (los objetos) poseen las mismas cualidades como agentes del cambio social. Dicho en otros términos, estos objetos transformaron el horizonte de posibilidades y la realidad misma al introducirse y emplearse en algunos espacios educativos, pues incitaron ciertas acciones y produjeron experiencias que en su ausencia hubiera sido imposible verificar.

Asimismo, desde la perspectiva de la historia de la cultura material escolar, podemos observar que estos inventos formaron complejas redes de interacción y significación entre los discursos, las rutinas y los sujetos educativos (La bibliografía que se ha desarrollado en la última década desde esta perspectiva es amplia. Un par de ejemplares significativos son: Martin Lawn e Ian Grosvenor (2005) y Rosa Fátima de Souza (2013). Así, mediante el estudio de su materialidad, sus funciones y su modo de empleo pueden emerger algunas conexiones entre las prescripciones teóricas del método objetivo, las acciones de los profesores para hacerlas operables bajo las condiciones locales y las prácticas que se produjeron dentro del aula como resultado de su presencia. Además, como lo manifiesta Josefina Granja (2004), quien estudió por primera vez las patentes educativas del siglo XIX mexicano, éstas constituyen una expresión de los saberes educativos populares que deben ser rescatadas para que no permanezcan en el olvido, ocultas bajo el peso de los discursos, tratados, leyes, reglamentos y edificios educativos.

En la actualidad los registros de estos vestigios del saber popular se encuentran en el fondo de Patentes y Marcas del Archivo General de la Nación (AGN). Al respecto, es necesario mencionar, aunque sea someramente, la importancia de esta fuente documental para la historia material de la educación. En efecto, los expedientes que se generaron para obtener una patente nos proporcionan un cúmulo de

información como la descripción y la representación gráfica de los inventos. Asimismo, dependiendo de la personalidad de cada inventor, las solicitudes nos ofrecen descripciones más o menos detalladas de la profesión, residencia, experiencias y expectativas de los solicitantes. Esto aunado a que los expedientes regularmente tienen una serie de documentos adicionales como dictámenes, litigios, oposiciones, reconsideraciones y cesiones de derechos que nos brindan más información sobre los objetos patentados y sus creadores. En conjunto, las patentes nos proveen de múltiples elementos para reconstruir la cultura material y tecnológica del pasado.

1.

La enseñanza objetiva: fundamentos y presencia en México

Una breve genealogía de la enseñanza objetiva nos muestra un sistema educativo que surgió como resultado del espíritu racional del siglo XIX. Su principal promotor fue el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi quien creía que los niños deben construir sus propios conocimientos mediante la apreciación sensible de la naturaleza. Como lo ha expuesto Eugenia Roldán (2012), este método originalmente se presentó en forma de “enseñanza intuitiva” y contemplaba el conocimiento de la realidad a través de los sentidos por oposición a la memorización de conceptos abstractos. Surgió, por tanto, como alternativa a las corrientes tradicionales que ponían atención en la repetición, la imitación y la memorización más que en el descubrimiento personal del mundo por medio de los sentidos. Se buscaba, en cambio, que los alumnos aprendieran de manera activa mediante el contacto con los objetos y la explicación de sus múltiples relaciones. Más adelante, en la segunda mitad del siglo XIX, la versión anglosajona de este modelo educativo, representada esencialmente por Calkins, realizó adecuaciones pragmáticas. Se introdujeron las *lecciones de cosas* que contemplaban la descripción los objetos de la naturaleza o productos industriales (vidrio, pan, ropa, tinta, jabón, etcétera). Estas lecciones primero se realizaron con el profesor describiendo las propiedades de los objetos; posteriormente se introdujeron los cuestionarios para que los niños fueran descubriendo por sí mismos los componentes de las cosas. Esta versión pragmática fue la que se difundió con mayor amplitud en México, aunque las ideas originales de Pestalozzi sobre la intuición también tuvieron presencia entre los educadores locales.

En México, entonces, este modelo educativo arribó de manera tardía hacia la década de 1870. No obstante, desde su llegada comenzó a expandirse rápidamente en varias escuelas de la capital hasta que devino en una tendencia dominante en todo el sistema educativo de nivel primario en el país. Primero se empleó como materia particular del currículo escolar; más tarde se estableció como lo que realmente era: un sistema de enseñanza global que debía implementarse en todos los ramos de la escuela primaria. De hecho, el éxito de este sistema fue tan rotundo que a finales de la década de 1870 comenzó a editarse un periódico semanal con el título de

La Enseñanza Objetiva donde se publicaban noticias, ejercicios, biografías, juegos, crucigramas y demás contenidos relacionados con la materia. En su interior, incluso, se ofrecían consejos para fundar colegios que contaran con los espacios, útiles y mobiliarios adecuados para ejecutar la metodología de Pestalozzi. Al respecto, en una nota se mencionaba que:

Para instalar un colegio de enseñanza objetiva, se debe buscar un edificio amplio, ventilado, que sea bañado por el sol, y tenga patio grande, donde los niños se ejerciten, lo menos dos veces al día, en la gimnasia de salón, y lo menos otras dos ocasiones en juegos instructivos, pues lo primero que ha de procurar el maestro, es no cansar la parte intelectual. Si tuviese un local apropiado para jardín, sería mejor, y en él se ensayaría el sistema de los Jardines de Niños por Froebel (*La Enseñanza Objetiva*, 24-05-1884, 77).

Además de estos espacios comunes, se recomendaba que los colegios especializados en la enseñanza objetiva poseyeran aulas con muebles y utensilios apropiados para el desarrollo de los niños. Por ejemplo, se desaconsejaba “el uso de las antiguas bancas, sin respaldo, todas de una misma altura, y en que los niños están sentados unos pegados a los otros” por ser causa de múltiples enfermedades. En cambio se sugería la adopción de “asientos americanos, que al propio tiempo, son bancos, pupitres, mesas y carpetas”. Asimismo, se recomendaba dotar los salones con los siguientes útiles: un ábaco o cuadro contador porque “en él se practican las operaciones *materialmente*, y se hace *palpar* al niño lo que se le enseña”; un gonígrafo para la representación de toda clase de figuras geométricas; un alfabeto en cubos de madera que también servía para construir edificios; un juego de estampas del cuerpo humano con su esqueleto y sus sistemas nervioso, sanguíneo, etcétera; una colección de cartones de Clakins para estudiar la historia natural, el dibujo y los colores; unas cartas mudas egnográficas donde se representaban paisajes, ríos, lagos, golfos, mares, islas, penínsulas, montañas, continentes y todo lo vinculado con la geografía; y, finalmente, unos *Dones de Froebel* “con que jugando los niños van adquiriendo los principios de muchas ciencias y desarrollando sus sentidos” (*La Enseñanza Objetiva*, 24-05-1884, 78).

No obstante, más allá de este mobiliario esencial, algunos educadores mexicanos de la época comprendieron que, para desplegar cabalmente los postulados de la enseñanza objetiva, se requería crear nuevos dispositivos que hicieran operativa su adopción en las aulas del medio mexicano. Otros profesores, en cambio, simplemente respondieron al llamado activo de este sistema desarrollando artefactos que, desde su perspectiva, eran necesarios para conseguir el aprendizaje de las cosas por medio de la experiencia sensible. En conjunto, estos personajes crearon máquinas, gabinetes y procedimientos que nos permiten apreciar parte de la *traducción operativa* que se efectuó en México al adoptar y adaptar las ideas de la enseñanza objetiva al medio local.

2.

Invenciones mexicanas para la enseñanza objetiva

Durante el último cuarto del siglo XIX aparecieron varios inventores mexicanos que decidieron patentar distintos artefactos y procedimientos para la enseñanza objetiva. Una tendencia que se extendió hasta la primera década del siglo XX, originando una serie de invenciones de distinta naturaleza y complejidad. Encontramos, por ejemplo, propuestas sencillas como la “Lotería Objetiva” de Pedro Rivero que pretendía unir el aprendizaje, el ocio y la diversión; invenciones elaboradas como el “Legismógrafo” del profesor Hernández Zamudio para “hacer verdaderamente objetiva la enseñanza de la teneduría de libros”; o ejemplares *sui generis* como el “Sistema de enseñanza objetiva” de José Isabel Cortés que consistía en producir panes en forma de letras y números con la expectativa de que así se alfabetizarían los mismos panaderos, los mozos que recogían el pan y los niños que lo merendaban (Mendoza, 2014, 275-276). En este documento, sin embargo, nos concentraremos en tres ejemplares: la máquina intuitiva, las cajas enciclopédicas y el sistema cromático musical.

2.1 La máquina intuitiva del profesor Neve

Entre los educadores e inventores destacó Clemente Antonio Neve. Un personaje de claroscuros donde los atributos de la dedicación, el empeño y la habilidad en el cultivo de la instrucción primaria, coexistieron con un “carácter difícil, enredoso y pedante” que le originó estragos profesionales y lo marcó negativamente durante toda su vida (Bazant, 2002, 292). Esta mezcla de creatividad y presuntuosidad encontró una buena válvula de escape en la invención de dos dispositivos didácticos para la enseñanza objetiva. En 1876, inspirado en las ideas de los pedagogos modernos, patentó un *Sistema de enseñanza* con el que pretendía abarcar prácticamente todas las materias de la escuela primaria: lectura, escritura, aritmética, gramática, cosmografía, geografía e historia. En este sistema utilizaba un stock de plantillas, cartelones, ruletas, letras de madera, mapas, “muñecos y otras figuras pintadas y de bulto para que halagados los niños se dediquen contentos a aprender y no les sirva de enfado, como se observa en la actualidad, cansándoles su imaginación con largas lecciones de memoria”. (AGN, Patentes y Marcas, C. 12, E. 774).

Este sistema, sin embargo, no tuvo mucho éxito al carecer de lógica y creatividad. De hecho, desde un inicio fue objeto de severas críticas al señalarse que era un intento en embrión sin utilidad alguna para la enseñanza del discípulo, o un método incompleto que no podía servir siquiera de auxiliar para ampliar las explicaciones del profesor (AGN, Patentes y Marcas, C. 12, E. 774). El problema básicamente radicaba en que sólo se remplazaban los signos convencionales por bolitas de colores. Por ejemplo, para la enseñanza de la gramática el sistema se limitaba a representar con círculos de cierto color las diferentes partes de la

oración. Así, las esferas amarillas representaba los artículos, las nácar los sustantivos, las verdes los adjetivos, las oro los verbos, etcétera. No obstante, como lo puntualizaron sus críticos, el inventor se desentendió de todos los accidentes de las palabras, así que no había signo alguno para distinguir el género, el número ni los tiempos verbales. Un tanto de lo mismo sucedía con la enseñanza de la aritmética: los números se representaban con círculos de colores (las unidades eran amarillas, las decenas azules, las centenas verdes, etcétera), cayendo en una simple reproducción de un ábaco tradicional. Por último, el resto de las materias adolecían de la misma falta de creatividad: para enseñar la geografía, la historia y la escritura se utilizaban estrategias de sobra conocidas como los carteles con figuras, las maquetas y las plantillas. En suma, en la mayoría de los componentes no había novedad y donde la había era intrascendente.

Cabe destacar, sin embargo, que a pesar de este fracaso el ánimo del profesor Neve no declinó. De inmediato comenzó a idear un artefacto más sofisticado con la misma intención de abarcar la mayor cantidad de materias “y observar la intuición que es la base del sistema objetivo”. Así, en 1882 patentó un artefacto que denominó *Máquina intuitiva*; aunque de máquina tenía poco, pues consistía en un cubo de un metro en cuyas caras se colocaban varias figuras móviles y mapas geográficos. Como se puede apreciar en la imagen 1, la primera cara era la base de la máquina compuesta por una rodaja de madera para hacerla girar a voluntad. La segunda cara estaba destinada a la enseñanza de la lectura por medio de tres círculos móviles que contenían las vocales, una serie numérica y las consonantes. La tercera cara, mientras tanto, tenía por objeto enseñar aritmética mediante un círculo con los números naturales, tres apuntadores giratorios y un círculo concéntrico con un ábaco en su interior. La cuarta cara, por su parte, era para enseñar la gramática con dos círculos y diez varillas con bolitas que en conjunción indicaban los componentes de la oración. Por último, las caras quinta y sexta estaban destinadas al aprendizaje de la cosmografía y la geografía: la quinta representaba el sistema planetario con tres círculos móviles (el del centro indicaba el sol, el segundo a Mercurio, Venus y la Tierra, y el tercero al resto de los planetas); mientras que la sexta manifestaba la posición de distintos lugares del mundo. (AGN, Patentes y Marcas, C. 16, E. 893).

Todo parece indicar que en esta ocasión la utilidad de la invención fue indiscutible, sobre todo si consideramos que ganó varias condecoraciones en algunas exposiciones nacionales e internacionales donde había jurados especializados. En el salón de clases, mientras tanto, se usó con cierto éxito, aunque quizás resultó demasiado complicada para los alumnos de primaria, pues sabemos que el 5 de mayo de 1886 el profesor Neve fundó en el Estado de México un “Gimnasio Normal” de preceptores jóvenes para la enseñanza por su sistema privilegiado (*La Voz de México*, 10 de junio de 1886, 3). Lo cierto es que la máquina intuitiva cumplió con su cometido: participó en la formación de algunos alumnos que obtuvieron un conocimiento significativo.

▼ Imagen 1.
Máquina intuitiva del profesor Neve



Fuente: AGN, Patentes y Marcas, C. 16, E. 893.

2.2. La cajas enciclopédicas de los profesores Estrada y García

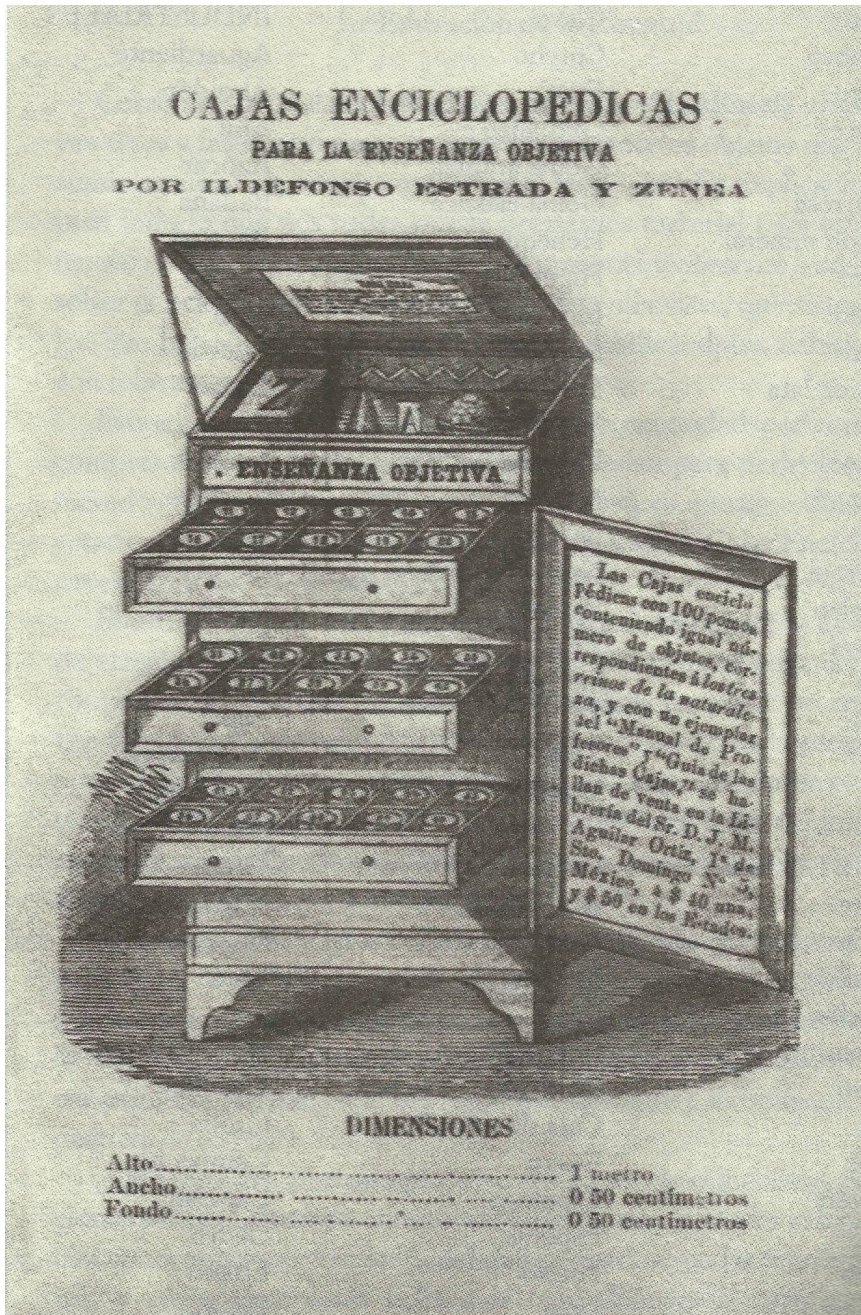
Los profesores Ildefonso Estrada y José G. García siguieron un camino semejante al abierto por Clemente Antonio Neve. Ambos patentaron sendas *Cajas Enciclopédicas* con una diferencia de más de treinta años, lo cual nos ofrece una idea de la dilatada vigencia de este método pedagógico en el contexto nacional. Estos enseres eran la herramienta educativa más usada en el extranjero para facilitar las *Lecciones de cosas*. Durante todo el Porfiriato se importaron a un costo muy elevado principalmente de Francia, Alemania y Estados Unidos. Consistían en un caja con gavetas, semejante a un buró o cómoda de grandes dimensiones, en cuyo interior se depositaban varios pomos con materiales de origen mineral, animal, vegetal e industrial. La intención era reunir un conjunto de objetos significativos para que, valiéndose de

ellos, el profesor llevara a cabo diálogos con los niños. Por ejemplo, en una típica lección el profesor tomaba un objeto, se lo enseñaba a los alumnos y comenzaba a cuestionarlos del siguiente modo:

¿Qué es esto? Un pedernal. ¿Qué es un pedernal? Una especie de piedra. ¿Dónde se encuentran las piedras? En la tierra. Mírenlo ustedes y vean lo que pueden decir acerca de él. Es negro. Repitan todos: *el pedernal es negro*. ¿Qué más ven ustedes? Vemos que brilla. Repitan: *el pedernal brilla*. ¿Creen ustedes que se podría hacer una buena ventana de pedernal? No, señor. ¿Por qué? Porque no podríamos ver nada por una ventana de pedernal. Repitan: *no podemos ver a través del pedernal*. Díganme algunas otras cosas a través de las cuales no pude uno ver. Las paredes, las pizarras, etc. Después de dar a los alumnos el pedernal para que lo examinen, se les pregunta: ¿qué más pueden ustedes decir sobre el pedernal? Que es duro y frío. Repitan pues: *el pedernal es duro y frío*. ¿Qué más? Es liso. Digan todos: *el pedernal es liso*. Toquen los bordes. Son afilados. Repitan: *los bordes del pedernal son afilados*. Golpeando entonces el pedernal con el eslabón, preguntará el maestro: ¿qué ven ustedes? Chispas. ¿De qué provienen las chispas? Del choque del pedernal con el eslabón. Repitan ustedes todo lo que se ha dicho del pedernal: *el pedernal es una piedra; sale de la tierra; es negro; no podemos ver a través de él; al tocarlo sentimos que es frío, duro, liso y afilado en los bordes; sirve para producir fuego*. (Sheldon, 1885, 38)

En el caso de las invenciones locales, ambas tenían el propósito de reducir los costos y reunir objetos adecuados para el medio mexicano, pues, como lo señaló el profesor Ildelfonso Estrada, “nos importa conocer primero lo que aquí tenemos, porque es más propio estudiar antes lo indígena que lo exótico” (Estrada, 1876, 11). En efecto, la caja enciclopédica del profesor Estrada Zenea (imagen 2) contenía productos locales como frijol, maíz, henequén, chapopote, capulín y cochinilla. La aparición de este dispositivo no se hizo esperar en varias escuelas. Sin embargo, su difusión extensa no se consiguió a falta de recursos de los ayuntamientos para dotar a todas las escuelas públicas. No obstante, su trascendencia quedó grabada en el gremio de profesores de modo que en el periódico *La Enseñanza Objetiva* regularmente aparecían notas indicando que: “las *Cajas Enciclopédicas*, invento del Sr. Estrada y Zenea, son de absoluta necesidad en un establecimiento de enseñanza objetiva” (24-05-1884, 79).

▼ Imagen 2.
Caja enciclopédica del profesor Estrada



Fuente: Estrada, 1876, 1

2.3. Sistema cromático de notación musical del profesor Cadena

Aunque los inventos anteriores representan una fuente documental importante para reconstruir las invenciones de los profesores mexicanos, quizás el invento más interesante y representativo de los postulados y los alcances pedagógicos del método objetivo fue el *Sistema cromático de notación musical*, patentado en 1906 por el profesor Longinos Cadena (AGN, Patentes y Marcas, C. 4, E. 25). El maestro Cadena fue un destacado educador de la época, autor de algunas obras donde exaltaba las virtudes del método objetivo, y creador de un par de inventos inspirados en dicha metodología con los que pretendía sustituir los signos musicales por los “colores del espectro solar”. En realidad la simple correlación entre los sonidos y los colores no implicaba ninguna novedad. Desde la Antigüedad se trataba de un tema recurrente que se reavivó a principios del siglo XVIII cuando Isaac Newton publicó su *Tratado sobre la óptica*.

En este texto Newton demostró el fenómeno de la “dispersión refractiva” de la luz mediante el famoso experimento donde descompuso un rayo de luz solar al hacerlo pasar por un prisma de cristal. Con esto, además de romper la opinión de la naturaleza homogénea de la luz, considerada hasta entonces como una metáfora de pureza, consiguió observar las longitudes de onda o la gama de colores que la constituían. Así, Newton decidió dividir el espectro cromático en siete colores principales que relacionó con las notas musicales en las que se divide una octava. Estableció que los colores de la luz solar correspondían a una nota en particular: rojo-do, anaranjado-re, amarillo-mi, verde-fa, azul-sol, añil-la y violeta-si. Con ello no tenía la intención de reformar la práctica musical, más bien pretendía promover la idea de que existía una armonía en el mundo natural cuyas conexiones podían descubrirse mediante la física.

Aunque a principios del siglo XIX ya existían dudas sobre la legitimidad de la graduación newtoniana, pues se consideraba que ciertos colores como el añil no eran primarios sino tonalidades mixturizadas, el profesor Longinos Cadena retomó al pie de la letra la equivalencia cromático-musical de Newton. No obstante, más allá de esto, la idea de utilizar los colores como un elemento pedagógico para la enseñanza musical fue realmente original. En ese momento muchos inventores de varios países más bien se quebraban la cabeza intentando construir instrumentos que produjeran, de manera simultánea, notas musicales y luces de colores para generar un experiencia sinestésica en la audiencia. Es decir, la sensación de que las notas musicales pueden producir colores en la mente de los sujetos. Mientras tanto, el inventor mexicano se conformó con un objetivo más pragmático: crear un sistema cromático de notación musical y un piano con las teclas coloreadas para facilitar su enseñanza. Lo cual, aunque era muy pobre para satisfacer los deseos estéticos de la fusión músico-visual, resultaba más sencillo y de mayor utilidad pedagógica que los artilugios sinestésicos. En este sentido, el profesor Cadena mencionaba que:

Coloreadas las teclas y coloreadas las piezas musicales, no habrá más que relacionar los colores de la pieza con los del teclado, resultando, sin duda, mucha más facilidad para ejecutar las melodías y armonías, puesto que la vista del ejecutante puede apreciar mejor los colores que los signos relacionados con el pautado;

entonces cada acorde tendrá su matiz especial y por él será conocido; resultando que cualquier persona, sin previo conocimiento del teclado, podrá aprender una pieza musical [...] Nosotros creemos que el sistema cromático que hoy presentamos al público, es el ÚNICO verdaderamente pedagógico, pues que no sólo tiene por fundamento la ciencia, sino que además reúne la sencillez, la claridad, la hermosura y otras cualidades (Cadena, 1905, 8).

El carácter de esta invención, mucho más pragmático que estético, refleja con claridad las inclinaciones de la enseñanza objetiva. En esta teoría se consideraba que la vista y el oído eran los “sentidos superiores” para conocer el mundo natural, seguidos por las “percepciones mecánicas” del tacto y las “sensaciones químicas” del olfato y el gusto (Alcaraz, 1883, 13). Siguiendo estos postulados, el profesor Cadena no pretendía enriquecer las experiencias estéticas mediante la fusión del color y la música, sino vulgarizar un sistema pedagógico que acoplaba, bajo el cariz científico de la óptica newtoniana, los sentidos más estimados en la enseñanza objetiva. Por ello, según el profesor Cadena, su invento descansaba sobre una “base científica, y por este sólo hecho, debe ser preferible a cualquier otro sistema, pues como producto de la naturaleza y de la ciencia, es más sencillo, fácil y accesible a toda inteligencia” (Cadena, 1905, 15).

En cuanto a la difusión de este invento sabemos que tuvo un éxito relativo en la ciudad de México. Por ejemplo, en una nota de 1885, titulada “El sistema musical Cadena. Los sonidos y los colores”, se informaba que en la Escuela Normal de Profesores se habían efectuado las pruebas prácticas de dicho sistema. Ahí, ante una numerosa afluencia de personas y una comisión nombrada por la Secretaría de Instrucción y Bellas Artes, el profesor Cadena

desarrolló un buen programa, dirigiendo a un grupo de niñas de 3er. año de la escuela elemental, que se pusieron bajo sus órdenes. En la ejecución del programa mostraron los alumnos un completo dominio del sistema, y esto realizado en muy poco tiempo: en doce lecciones que recibieron durante un mes [...] También fue de notar una lección dada por el señor Cadena a un grupo de alumnos de 3er año, en la cual lección en cinco minutos, tiempo excepcionalmente corto, los niños aprendieron la escala cromática y manifestaron haber estudiado muy bien los fundamentos del sistema en cuestión; es de advertirse que los referidos alumnos, no tenían ni noticia de la gráfica musical cromática. Con verdadero interés recibieron los niños la lección que el señor Cadena les dio delante de los concurrentes, expresando el placer que les causaba los colores unidos al canto (*El País*, 1 de septiembre de 1905, 1).

El redactor de la nota periodística concluía mencionando que el sistema Cadena era de gran interés para la República por ser verdaderamente original, sugestivo,

estético y atractivo para la niñez, por lo que recomendaba su implantación en todas las escuelas sin demora. Este deseo, sin embargo, nunca se materializó. El sistema del profesor Cadena fue una novedad regional y pasajera.

3.

Conclusiones

Sin duda la enseñanza objetiva desempeñó un papel importante en el contexto local al divulgar información relevante del entorno material. Durante todo el Porfiriato, según Milada Bazant (2002, 153), este modelo educativo tuvo un impacto avasallador en las escuelas de todo el país. No obstante, más allá de que se ha constatado su influencia en el sistema educativo nacional, todavía conocemos muy poco sobre la manera como se implementó dentro de las aulas. Con este trabajo, precisamente, buscamos presentar algunas evidencias de este proceso de implementación mediante el estudio de varios inventos mexicanos. Al respecto, ahora tenemos elementos que nos permiten sugerir que estas ideas educativas sufrieron un complejo proceso de apropiación y adaptación en el escenario mexicano.

En efecto, todos los artefactos que estudiamos tienen la característica de haber sido construidos y empleados al interior de las escuelas. Es verdad que su aplicación no fue extensa ni generalizada –como lo deseaban sus propios autores–, pero esa falta de difusión no implica que hayan pasado desapercibidos, más bien refleja otros asuntos del contexto mexicano como la incapacidad del Estado para fomentar las iniciativas de sus ciudadanos. El hecho es que estas objetos son un registro fidedigno de las acciones que ejecutaron los profesores mexicanos para hacer operativos los postulados de un modelo educativo que se consideraba como el más adelantado de la época para la educación primaria. Asimismo, su importancia reside en que nos ayuda a contemplar o recrear la manera como un método educativo se llevó a la práctica dentro del aula.

Finalmente, también podemos sugerir que estas evidencias son un pequeño vestigio de una realidad mucho más dinámica que permanece sumergida. Las experiencias que se analizaron únicamente fueron aquéllas que dejaron huella en el sistema de patentes. Es decir, las propuestas de unos cuantos sujetos que por su personalidad extrovertida, por su necesidad de recursos o reconocimiento, o por un auténtico sentido de servicio social buscaron registrar sus creaciones en el sistema de patentes. No obstante, cabe preguntarse por las múltiples acciones y experiencias que no siguieron ese camino; por los profesores que también emplearon su imaginación para desarrollar recursos que hicieran operativas las prescripciones de la enseñanza objetiva. En este sentido, la sensación es que estamos ante la punta de un iceberg cuya masa principal se mantiene sumergida, oculta a nuestra mirada parcial. De este modo, las patentes mexicanas para la enseñanza objetiva únicamente son un reflejo, todavía pálido, del dinamismo social que exigió la adopción y adaptación de este sistema educativo.

Bibliografía

- ALCARAZ, VICENTE H., *La educación sensoria*, México, Imprenta de Aguilar e Hijos, 1883.
- BAZANT, MÍLADA, *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912*, México, El Colegio de Michoacán-El Colegio Mexiquense, 2002.
- CADENA, LONGINOS, *Sistema cromático de Notación Musical, No. 1*, México, Talleres Tipográficos de P. Munguía e Hijos, 1905,.
- ESTRADA ZENEA, Ildefonso, *Manual de profesores y guía para el uso de las cajas enciclopédicas dedicadas a la enseñanza objetiva y acomodadas a las escuelas mexicanas*, México, Imprenta y Librería de J. M. Aguilar Ortiz, 1876.
- GRANJA CASTRO, JOSEFINA, *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en México en el siglo XIX. Imaginarios y saberes populares*, México, Pomares-UNAM, 2004.
- LATOUR, BRUNO, *Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*, Barcelona, Editorial Labor, 1992.
- LAWN, MARTIN AND IAN GROSVENOR (eds), *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford: Symposium Books, 2005.
- MENDOZA, VANDARI M., *Las patentes de invención mexicanas. Instituciones, actores y artefactos (1821-1911)*. Tesis de doctorado. Zamora: El Colegio de Michoacán, 2014.
- ROLDÁN VERA, EUGENIA, “¿‘Enseñanza intuitiva’, ‘enseñanza objetiva’ o ‘lecciones de cosas’?: derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX”, *XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Tucumán, 17-19 de octubre de 2012*, pp. 1-19.
- SHELDON, E. A., *Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comunes*, Nueva York, Appleton y Compañía, 1885, p. 38.
- SOUZA, ROSA FÁTIMA DE, “Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX”. *Educar em Revista*, No. 49, 2013, pp. 103-120

Hemerografía:

- La voz de México*, Tomo XVII, No. 130, 10 de junio de 1886.
- La Enseñanza Objetiva*, Tomo VI, No. 20, 24-05-1884, 78.
- El País*, Año VII, No. 2460, 1 de septiembre de 1905.

LAS CANTINAS ESCOLARES EN EL ESPACIO ESCOLAR CUMPLIENDO UNA FUNCIÓN EDUCATIVA

María Isabel MUÑOZ FERNÁNDEZ
Universidad de Burgos
España

Introducción

La alimentación ejerce una enorme influencia en la salud pública. Según la Organización Mundial de la Salud, es necesario promover una alimentación saludable desde edades tempranas para prevenir enfermedades en la edad adulta. Revisando la historia de la alimentación, se puede comprobar, que las cantinas escolares ejercen una destacada función educativa en Europa desde finales del siglo XIX. En España se establecen a comienzos del siglo XX, gracias al Real Decreto de 10 de enero de 1907, que creó la Junta para el fomento de la educación nacional; entre cuyas responsabilidades figuraban las cantinas escolares. Un año más tarde, la Junta Provincial de Protección a la Infancia sería la encargada del sostenimiento moral y material de las cantinas escolares, ayudadas con los donativos de entidades privadas. En los años 50, surgen los primeros estudios relacionados con la nutrición española, llevados a cabo por el profesor Grande Covián en el Instituto de la Alimentación de Madrid. Posteriormente, el gobierno español firma un convenio con el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, que permite el reparto de leche y queso en las cantinas escolares de las escuelas, gracias a la generosidad de organismos internacionales. Estos alimentos favorecieron enormemente el crecimiento de toda la población infantil y juvenil.

1.

Antecedentes de las cantinas escolares

Los programas de alimentación tienen su origen en asociaciones benéficas. Se puede decir que Benjamín Thompson (Conde de Rumford) en el año 1790 fue el pionero. Su primer programa tuvo lugar en Munich (Alemania). En él, se unían la alimentación y la enseñanza. Estaba destinado a niños hambrientos y vagabundos. Se

servía de forma diaria una sopa que contenía guisantes, cebollas y patatas sin ningún tipo de carne, debido a su desorbitado precio. A partir de aquí, Benjamín empezó a diseñar dietas equilibradas para los más necesitados con una gran aceptación por parte de la sociedad, utilizando el apellido que le habían otorgado como conde. El éxito de sus comidas fue de tal magnitud, que los gobiernos se pusieron en contacto con él, para desarrollar programas similares en sus respectivos países. De este modo, la sopa Rumford se establece en Escocia, Francia e Inglaterra consiguiendo alimentar a gran parte de la población de la época. Esto supuso la edificación de instalaciones eficientes para la preparación de las comidas, utilizando las cocinas económicas.

En Aberdeen (Escocia), Watson construyó en 1841 una escuela para chicos, pero dada la gran demanda por parte de la población femenina, decidió crear otra en 1843 para las chicas, dando lugar en 1845 a una escuela mixta en la que pudieran estudiar todos. Como no podía ser de otro modo, Francia contó en 1865 con Víctor Hugo para ayudar a esta causa. Mientras se encontraba exiliado en Guernsey (Canal de la Mancha), él mismo realizaba donativos, para las comidas calientes de los niños de una escuela cercana. En 1867 Duray, ministro de Instrucción Pública francés, hizo mucho hincapié en la nutrición de los escolares, estableciendo programas de almuerzo en las escuelas para los niños necesitados. Años más tarde, concretamente en 1898, John Pounds, zapatero de profesión y residente en Porstmouth (Inglaterra), fue un hombre que en su tiempo libre se dedicó a enseñar a los niños pobres. Impartía clases de lengua, matemáticas, cocina, carpintería y zapatería, entregando alimentos de forma altruista, para que los pequeños estuvieran bien alimentados. A su muerte, Thomas Guthrie siguió con su obra y fundó una escuela caritativa en Edimburgo (Escocia).

2.

Las cantinas escolares en Europa

A finales del siglo XIX, Europa se encuentra con una gran parte de la población infantil hambrienta y con un nivel de absentismo escolar muy elevado. Prolifera la necesidad de ofrecer un plato de comida caliente en las escuelas a todos los niños y se crean las primeras cantinas escolares en Hamburgo y Dresden (Alemania) en el año 1875. Le sigue la ciudad de París (Francia) en el año 1880, supervisando las comidas, los profesores de los centros educativos y recibiendo una financiación por parte de numerosas sociedades privadas para la alimentación de los escolares. En 1879, Manchester (Inglaterra), se convierte en la primera ciudad inglesa encargada de proporcionar comidas escolares a los niños pobres y hambrientos. En Holanda, el Real Decreto de 1900 obliga a distribuir en las escuelas, alimentos y ropa a todo el alumnado con escasos recursos económicos. En diciembre del año 1905, se aprueba en el Parlamento Británico, una ley que obligaba a la escuela pública de primaria,

a suministrar los alimentos necesarios para sacar provecho de la educación impartida en las aulas. En Viena (Austria) también en 1905, las cantinas escolares recibían dinero de los municipios y entidades privadas. Durante 1930, Carl Schiotz, director de la Escuela de Medicina de Oslo, sustituyó en los colegios, la comida caliente por un desayuno consistente, que sirviera para cubrir las necesidades nutricionales de los pequeños, incluyendo la leche por su alto valor en calcio. Igual que sucedía en otros países, Noruega cubría los gastos alimenticios con el dinero que aportaban los municipios de cada localidad. En Italia ese mismo año, el ayuntamiento se encargó de subvencionar programas de alimentación saludable, para todos los alumnos de Educación Primaria.

3.

Cantinas escolares en España

Las cantinas escolares en España se crean a principios del siglo XX. Existía una elevada mortalidad infantil debida a la falta de higiene, pésima alimentación y una escasa asistencia sanitaria. El porcentaje de familias pobres era altísimo y debido al gran número de hijos que tenían, no podían alimentarse todos de forma correcta ya que en la mayoría de los casos faltaban los productos básicos. Esto influía en los más pequeños que se encontraban en edad de crecimiento y se veían obligados a ayudar en las labores domésticas. Así surgen las primeras cantinas escolares, estableciéndose en Madrid en el año 1901 con un carácter benéfico, pero cumpliendo unos fines educativos. Su objetivo era administrar alimento, calzado y ropa a los niños más necesitados. Las cantinas escolares estaban ubicadas en barrios humildes siendo atendidas por una cocinera y una maestra que enseñaban hábitos de higiene, educación y salud durante los recreos y comidas. La cantina de Cuatro Caminos fue pionera en la ciudad, siendo inauguradas otras en años sucesivos, logrando en 1906 subvenciones por parte del ayuntamiento de Madrid, empresas privadas y donativos particulares. Los servicios de las cantinas, eran gratuitos para el alumnado con bajo poder adquisitivo pero aquellos que poseían más recursos económicos pagaban una pequeña cantidad, procurando proyectar en la población los beneficios de una escuela pública para todos. Debido a la buena acogida manifestada por las autoridades gubernamentales, el modelo de cantinas escolares madrileñas se propaga por toda la geografía nacional. Se construyen nuevos edificios en ciudades como Pamplona (1908) vinculada a la importante figura de María Ana Sanz, Donostia-San Sebastián (1911), Bilbao (1913), Barcelona, Valencia, Granada, Toledo, Cuenca, León, Segovia (1914). De forma paulatina, se inaugurarán más cantinas en el resto de las provincias españolas en años sucesivos. La organización de la cantina escolar fue igual en todas las ciudades del país. Solamente se diferenciaban por el dinero que tuviera disponible cada población. Cabe destacar en este caso, las cantinas que se construyeron en

San Sebastián, Irún y Tolosa puesto que las tres, contaban con bonitos edificios levantados de nueva planta, que cumplían perfectamente las condiciones higiénicas establecidas por las administraciones, así como un completo mobiliario en cada una de ellas. En las cantinas de todo el territorio, siempre tenían preferencia los niños pobres respecto al resto de sus compañeros pero las papeletas de comida que se repartían, eran iguales para evitar discriminaciones sociales. En el curso del año 1919, se crea el Servicio de Higiene Escolar y dos años más tarde, el gobierno socialista decretó que los Consejos Locales, crearan cantinas en todas las escuelas, recibiendo subvenciones del estado, municipios y entidades particulares. Por ende, se creó una Comisión Central de colonias, cantinas y roperos escolares. Esta comisión fue la encargada de distribuir el presupuesto, conceder ayudas y realizar inspecciones educativas. Iniciado el año 1935, el Ministerio promulgó programas de alimentación saludable, al mismo tiempo que facilitó la selección de alumnos beneficiarios, incorporando médicos para supervisar la nutrición de los escolares. Entonces existían 500 cantinas repartidas por toda la geografía española. En el período de la guerra civil, todos los procesos llevados anteriormente se paralizan, otorgando el gobierno, únicamente pequeñas subvenciones para mantener los servicios básicos de los infantes. Destaca la creación en Valladolid del primer comedor escolar denominado como tal en el año 1936, que depende del Auxilio Social. Se empiezan a divulgar a través de la radio, charlas sobre nutrición y alimentación para concienciar a la población de la importancia que tiene alimentarse adecuadamente. El 17 de julio de 1945, la Ley de Educación Primaria intentó proteger a la infancia, permitiendo que la alimentación escolar se instalara en todas las aulas, tanto de alumnos pudientes como menos favorecidos, concediendo alimento y vestido a cada uno de ellos. Promover todo esto, sentó las bases para que los organismos públicos asumieran un compromiso con la nutrición escolar. La pobre alimentación de muchos niños originaba numerosas enfermedades infecciosas. Se vio la necesidad de realizar los primeros estudios serios, relacionados con la nutrición en España, creándose el Instituto de la Alimentación en Madrid y el profesor Grande Covián fue el encargado de realizar las investigaciones. Los trabajos publicados en 1947 indican que la dieta media de la población, no cubría las recomendaciones de energía y de nutrición, manifestando una mayor sensibilidad a las infecciones y enfermedades. En 1952, se funda el Servicio de Protección de la Alimentación Escolar Infantil, para orientar a los comedores escolares sostenidos por el Ministerio de Educación, así como informar a las familias sobre los alimentos que debían consumir en sus hogares. Con todos estos antecedentes, se crea en la Universidad de Madrid, la Escuela de Bromatología (1954) para emprender el estudio nutricional y la alimentación como estudios prioritarios. Los investigadores que comenzaron este propósito, sentaron las bases y la infraestructura necesaria para el desarrollo de estudios científicos que, con el tiempo, despertaron el interés de otros grupos de investigación. Ese mismo año, se crea el Servicio Escolar de Alimentación y Nutrición (SEAN), implantando programas educativos con diversas actividades. Al mismo tiempo, se proporciona a los escolares diariamente en las aulas, alimentos como leche y queso que llegan a nuestro país gracias al acuerdo firmado entre UNICEF, FAO, el gobierno español y Organizaciones Católicas Ameri-

canas (NCWC). Finalmente mencionar, que en el año 1961 se pone en marcha el Programa de Educación en Alimentación y Nutrición (EDALNU) en el que participaban la escuela, la familia y la sociedad. Contó con la colaboración de la Dirección General de Enseñanza Primaria, las Direcciones Generales de Sanidad, la Sección Femenina así como destacados Organismos Internacionales. Para desarrollar este programa, se formó en Madrid durante varios años a profesionales de diversos ámbitos, para que obtuvieran el Diploma correspondiente involucrando a las amas de casa.

4.

Conclusiones

En nuestra sociedad, existe una preocupación por impulsar la promoción de la salud como un valor social y los gobiernos regulan muchas leyes educativas, donde se pone de manifiesto la importancia de alimentarse de forma adecuada para evitar enfermedades en la edad adulta. Sin embargo, estudiando la historia, se ha comprobado que todo esto no es algo tan innovador. Hipócrates, médico de la Antigua Grecia, en el siglo V a. c decía que el alimento es la mejor medicina para el hombre. El consumo de productos ha estado presente siempre en la vida del individuo. Quizá, en el siglo XVIII, no había una legislación exhaustiva, pero lo que está claro, es que existía una preocupación por suministrar alimentos a los más desfavorecidos. Los primeros programas de alimentación asociados a la enseñanza, tienen su origen en acciones caritativas que pretendían paliar el hambre de los niños, proporcionando una comida caliente en las escuelas. La aparición de las cantinas escolares en el siglo XIX, con la participación de los maestros, resulta decisiva para concienciar a la población sobre la importancia que tiene adquirir nutrientes para conseguir un óptimo rendimiento. Los niños que se alimentan correctamente consiguen un buen desarrollo físico e intelectual. Resulta curioso descubrir que en aquella época, a pesar de no contar con medios avanzados ni con los programas informáticos actuales, se otorgara mucha importancia a alimentos como cebollas, ajo, huevos, guisantes, patatas, castañas, nueces y manzanas que contienen una gran fuente de vitaminas, además de numerosas propiedades antibacterianas.

No hay duda que las cantinas escolares, sentaron unas bases muy importantes dentro de las escuelas de Educación Primaria y ahora lo vemos en nuestros centros educativos. Como sucedía en épocas pasadas, diariamente se incluyen unos menús equilibrados y saludables adaptados a los escolares de las diferentes edades. A la hora de optar a una plaza para el curso académico, siempre tienen preferencia los alumnos con escasos recursos económicos. En la actualidad, son empresas privadas las encargadas del servicio de comedor, pero cuentan con el sello de calidad que le conceden las distintas administraciones. Los menús son supervisados por Inspectores de Sanidad, que acuden a los colegios para verificar

los productos alimenticios. Todo esto implica el desarrollo de distintos programas educativos, que son entregados de forma mensual al alumnado, donde se describen una serie de recomendaciones básicas para involucrar a las familias y a la sociedad. Desgraciadamente, estas normas no son llevadas a cabo en la mayoría de los hogares. Los medios de comunicación ejercen gran influencia en los ciudadanos y las campañas publicitarias para los más pequeños resultan muy rentables. Esto afecta sobre todo a la población infantil que es la más vulnerable a todas estas ofertas publicitarias. El Consejo Europeo de Información Alimentaria (EUFIC) y la Agencia Española de Seguridad Alimentaria (AESAN), vienen difundiendo mensajes sobre la importancia que tiene adquirir una dieta sana y equilibrada, para evitar que todos los días mueran demasiadas personas a causa de enfermedades cardiovasculares. Aunque es cierto que todavía queda mucho trabajo por hacer, no hay que olvidar que la edad escolar es el momento propicio para conseguir buenos estilos de vida, porque la capacidad de aprendizaje y la asimilación de determinados hábitos son mayores en niños y adolescentes. Con motivo del día mundial de la nutrición (16 octubre), Pilar Riobó, médico especialista en Endocrinología y Nutrición, relata que la familia reunida a la hora de comer, reduce hasta un 32% el riesgo de trastorno alimentario y un 15% el riesgo de obesidad en los niños. Aprovechemos estos datos y sigamos investigando, porque aunque a veces se pierde la paciencia frente a las adversidades, debemos continuar luchando para crear un mundo alimenticio más saludable, en la sociedad del siglo XXI. Podemos seguir las recomendaciones de este famoso erudito.

Albert Einstein, científico estadounidense de origen alemán (1879-1955), tuvo una sensación amarga ante los estudios realizados en sus investigaciones sobre física teórica. Cuando visitó el Trinity College de Cambridge (Reino Unido), una nube de periodistas de la época le preguntó si no se sentía frustrado, por haber dedicado tantas horas a la investigación. Él con gran orgullo respondió: “Nunca he considerado el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber”.

Para terminar, únicamente reflejar que toda la información aquí recopilada, ha permitido descubrir la gran influencia que han ejercido las cantinas escolares en los comedores de los colegios actuales, tanto del medio rural como urbano y que con el paso de los años, continúan cumpliendo una función educativa. Al fin y al cabo, alimentarse adecuadamente repercute en el desarrollo mental de todos los individuos. Comamos siguiendo la dieta mediterránea y nuestra salud nos lo agradecerá en un futuro.

Bibliografía

- ARANCETA BARTRINA J., *Patatas a lo pobre: Los comedores sociales en Bilbao 1834-2009*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 2010.
- BLANCO R., *Nociones de legislación escolar vigente en España 2ªed.*, Madrid, Hernando Ed., 1930.
- BORRÁS J. M., *Historia de la infancia en la España Contemporánea 1834-1956*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996.
- BOSCH MARÍN J., *El niño español en el siglo XX*, Madrid, Gráficas González, 1947.
- DE PALACIOS J. M., *Estado nutritivo de nuestros niños*, Madrid, Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria, 1964.
- DE PALACIOS J. M., *Información sobre el Programa de Educación en Alimentación y Nutrición en España*, Madrid, Gobierno Español, (CIBIS)-FAO-UNICEF, 1969.
- DEL CURA M. I., *Huertas, R. Alimentación y Enfermedad en tiempos de hambre. España 1937-1947*, Madrid, CSIC, 2007.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA., *Comedores escolares*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Enseñanza Primaria., 1996.
- GALERA A., “Educación física y protección a la infancia en la I Restauración 1875-1931”, *Regulaciones laborales e Instituciones Complementarias Escolares*, 2013, Nº13, pp. 1-37.
- GANES GARRIDO F., “Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República”, *Revista Complutense de Educación*, 1993, Vol. 4, Nº 1, pp.147-168.
- GARCÍA A., LÓPEZ C., “Nuestra experiencia en el programa EDALNU”, *Nutrición Clínica, Dietética Hospitalaria*, 1990, Vol. 10, Nº4, pp. 137-144.
- GARCÍA COLMENARES C., MARTÍNEZ TEN L., *La escuela de la República*, Madrid, Catarata Ed., 2014.
- HERNÁNDEZ DÍAZ J. M., *Prensa Pedagógica y Patrimonio Histórico Educativo*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2013.
- JIMÉNEZ M. V., “Las enseñanzas para el hogar en la Escuela de Enseñanza Primaria” en *LIBRO-GUÍA DEL MAESTRO*, Madrid, Espasa-Calpe S.A., 1936, pp. 61-637.
- JUDERÍAS J., *La protección a la infancia en el extranjero*, Madrid, Imprenta de Eduardo Arias, 1908.
- LÓPEZ C., “El programa español de educación en alimentación y nutrición, 1972”, *Revista de Sanidad e Higiene pública*. Vol.46, Nº11-12, pp. 951-958.
- LÓPEZ C., “Resumen de las tareas realizadas a través del Programa de Educación en Alimentación y Nutrición (EDALNU), 1973”, *Revista de Sanidad e Higiene Pública*, Vol.47, Nº6, pp. 559-578.
- LÓPEZ NÚÑEZ A., *La protección a la infancia en España*, Madrid, Imprenta de Eduardo Arias, 1908.
- MEDINA R., *Cómo hacer un huerto escolar*, Madrid, Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria, 1966.

-
- MORÁN FAGÚNDEZ L. J., RIVERA TORRES A., "Alimentación en comedores escolares", *Nutrición Clínica en Medicina*, 2015, Vol. IX, N°3, pp. 204-218.
- MORENO MARTÍNEZ P. L., *Educación, Salud y Protección a la infancia*, Cartagena, Las colonias escolares de Cartagena, Aglaya Ed., 2000.
- PIJOAN J., *Reglamento de cantinas escolares*, Tarragona, Ayuntamiento de Tarragona, 1915.
- PINTADO J., *Club Escolar 3-C*, Madrid, Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria, 1964.
- PRADOS D., *Cómo educa el comedor escolar*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Enseñanza Primaria, 1968.
- RAMÍREZ DE ARELLANO, A., "Comedor y Ropero escolares" en *LIBRO-GUÍA DEL MAESTRO*, Madrid, Espasa-Calpe S. A, 1936, pp. 675-685.
- RECALDE RODRÍGUEZ M. I., "Municipalidad y protección de la infancia: Las cantinas escolares de San Sebastián" en *RUÍZ BERRIO, J, BORRROY, J.: La Educación en España a examen 1898-1998*, Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura, 1999, pp. 113-130.
- SCOTT M., *La alimentación escolar y su influencia en la nutrición del niño*, Roma, FAO, 1954.
- TRESCASO-LÓPEZ E. M., BERNABEU MESTRE, J., GALIANA SÁNCHEZ M.E., "Nutrición Comunitaria y alimentación escolar en España: El ejemplo de las cantinas escolares de la Asociación de Caridad Escolar de Madrid 1901-1927 ", *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 2011, Vol. 17, N°4, pp. 206-212.
- TRESCASO-LÓPEZ E. M., BERNABEU MESTRE, J., GALIANA SÁNCHEZ M.E., BERNABEU-MESTRE J., "El programa de Educación en Alimentación y Nutrición 1961-1982 y la capacitación de las amas de casa como responsables del bienestar familiar". *Nutrición Hospitalaria*, 2012, Vol. 37, N°4, pp. 955-963.
- TRESCASO-LÓPEZ E. M., GALIANA SÁNCHEZ M.E., PEREYRA-ZAMORA P., MONCHO VASALLO A., BERNABEU MESTRE, J., "Malnutrición y desigualdades en la España del franquismo; el impacto del complemento alimenticio lácteo en el crecimiento de los escolares españoles 1954-1978", *Nutrición Hospitalaria*, 2014, Vol.29, N°2, pp. 227-236.
- VIVANCO F., DE PALACIOS J. M., GARCÍA A., *Alimentación y Nutrición*, Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo, 1994.

Webgrafía

- Agencia Española De Seguridad Alimentaria y Nutrición. <http://www.aecosan.msssi.gob.es> [Consultado 20/12/2015].
- Asociación Española de Pediatría. <http://www.aepap.org> [Consultado 22/9/2015].
- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com> [Consultado 25/10/2015].
- Cantinas Escolares en Pamplona. <http://www.euskonews.com> [Consultado 9/11/2015].
- Dieta Equilibrada y Salud. <http://www.nutrition.org> [Consultado 12/10/2015].
- Einstein Albert. www.biografiasyvidas.com [Consultado 17/12/2015].

- EUFIC Consejo Europeo de Información Alimentaria.* <http://www.eufic.org> [Consultado 4/11/2015].
- Evolución de la Alimentación de los Españoles en el Siglo XX.* www.biblioteca.universia.net [Consultado 6/12/2015].
- FAO Organizaciones Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.* www.fao.org/nutrition/education-nutritional/food-dietary.es [Consultado 8/12/2015].
- Instituto Alimentación en España.* www.dietamediterranea.com [Consultado 19/11/2015].
- Instituto Europeo de Historia de la Alimentación.* <http://www.ieha.asso.fr> Consultado 16/12/2015].
- National Health Service.* www.nhs.uk [Consultado 23/11/2015].
- New York Times.* www.nytimes.com [Consultado 1/09/2015].
- Organización Mundial de la Salud.* www.who.int/topics/nutrition/es [Consultado 7/09/2015].
- Plan de Nutrición.* <http://www.lacteosinsustituibles.es> [Consultado 26/09/2015].
- Pirámide de la Alimentación Saludable.* <http://nsalud.piramide-alimentacion.html> [Consultado 4/10/2015].
- Portal de Educación.* www.educa.es/profesorado/es/actualidad [Consultado 19/11/2015].
- Programa EDALNU.* www.infonutricion.com [Consultado 3/09/2015].
- Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria.* <http://www.sepeap.org> [Consultado 21/11/2015].
- UNICEF.* www.unicef.es [Consultado 4/12/2015].

SECCIÓN 2:

ESPACIOS LÚDICOS

ESPACIOS NATURALES PARA APRENDER MATEMÁTICAS. PROPUESTAS REALIZADAS EN LA EDAD DE PLATA

Dolores CARRILLO GALLEGO
Encarna SÁNCHEZ JIMÉNEZ
Universidad de Murcia
España¹

Introducción

Este trabajo se enmarca en una investigación sobre las propuestas para la renovación de la enseñanza de las matemáticas tanto en la formación de maestros como en las escuelas primarias en España durante la Segunda República y los años anteriores.

En este caso se trata de identificar aquellos objetos materiales que formaban parte de las propuestas para el aprendizaje de la topografía y en general de la geometría, en el entorno lúdico de una excursión o, de modo más general, en un espacio exterior, diferente y a la vez complementario al del aula, un espacio natural, geográficamente más o menos próximo.

El estudio no se limita a la descripción del patrimonio material que constituyen los objetos materiales, o de su uso, o del espacio en el que se desarrollaba la actividad didáctica. La Teoría Antropológica de lo Didáctico, en combinación con los métodos de investigación propios de la historia de la educación, se ha revelado útil para analizar las propuestas sobre prácticas educativas haciendo hincapié en las tareas, las técnicas y las justificaciones matemáticas, relacionándolas con las técnicas didácticas y su justificación, dentro de la teoría didáctica que las sustenta. Ello permite interpretar la función que desempeñaban los espacios en los que se llevaban a cabo dichas prácticas y los objetos materiales involucrados en ellas, interpretación que ha de considerar a la vez influencias procedentes de niveles más generales que el disciplinar o incluso el pedagógico, como son el escolar o el social.

1 Este artículo es resultado del proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad EDU2013-42040-P titulado “Imagen y educación: marketing, comercialización, didáctica (España, siglo XX)”.

1.

El movimiento educativo de la Escuela Nueva y las matemáticas

En aquellos años los principios de la Escuela Nueva motivaron cambios en la enseñanza en general, que afectaron a las propuestas de enseñanza de la matemática en la escuela primaria y en la formación de los maestros. Adolphe Ferrière concreta los fundamentos que sustentan este modelo educativo en los treinta principios de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas. Algunos de estos principios son (Marín Ibáñez, 1976, 31- 32):

13. La Escuela Nueva basa su enseñanza en los *hechos* y en las *experiencias*.
14. La Escuela Nueva recurre a la *actividad personal* del niño. [...]
17. La Escuela Nueva recurre al *trabajo colectivo* de los alumnos.

Los principios de vitalidad y de actividad se convierten en ideas nucleares de la Nueva Educación; la denominación *escuela activa* se utiliza con frecuencia para referirse a la *Escuela Nueva*. Además, se piensa que la escuela ha de preparar para la vida pero, sobre todo, ser un reflejo de la vida. Con Estas ideas se renovó la organización de la enseñanza de las diferentes disciplinas. El principio 17 alude a otra de las técnicas características de la Nueva Educación, el trabajo en equipo.

También en el caso de las matemáticas las propuestas formuladas y las experiencias innovadoras llevadas a cabo tuvieron en cuenta los ideales y principios de la Escuela Nueva:

El ambiente, la vida del niño, se descompone en dos mundos, el de la escuela y el del hogar que deben estar relacionados ya que la 1.^a es preparación para el mundo y en consecuencia debe iniciar ya aquélla (reducidos al nivel escolar) problemas fundamentales de éste (Sáiz Salvat, 1931, 190).

Ello provocó la necesidad de introducir dispositivos didácticos que favorecieran la organización de la enseñanza de acuerdo con las nuevas ideas. Entre estos dispositivos, con frecuencia relacionados entre sí, están el juego, las actividades al aire libre, las excursiones y los proyectos, que se realizan, al menos en parte, en el exterior y que podían tener un carácter más o menos lúdico. Son dispositivos que, en algunas propuestas renovadoras estuvieron muy presentes para otras disciplinas, pero que solían asociarse en menor medida con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

En efecto, en las revistas profesionales de la época –*Revista de Pedagogía*, *Revista de Escuelas Normales*, *La Escuela Moderna*, etc.– hallamos artículos sobre el excursionismo escolar y propuestas de organización de excursiones para trabajar

ciertas disciplinas o con carácter interdisciplinar. Fernando Sáinz (1961/1930, 49) afirma: “Es tanto el valor educativo y el interés que ofrece a los niños la excursión que nos ha parecido conveniente elevarla a la categoría de temas fundamentales de la escuela esta práctica”. Lo que no encontramos apenas son actividades relacionadas con las matemáticas en esas excursiones o, en todo caso, solo las que se refieren al presupuesto y quizá al mapa con el itinerario; la excursión en sí está pensada para alguna otra disciplina. No obstante hay algunos profesores normalistas que reivindican la importancia de este dispositivo, también para la matemática.

En cuanto a los proyectos, la mayoría de las veces, se planifican más para aplicar técnicas matemáticas (fundamentalmente aritméticas) ya estudiadas, en un contexto que les diera un sentido, que para construir las técnicas (Sánchez Jiménez, 2015), por lo que no siempre conllevan una verdadera actividad matemática fuera del recinto del aula.

Otros de los dispositivos, como el juego o los problemas de agrimensura y de topografía sobre el terreno, suponen la realización de actividades generalmente más puntuales en el patio o en los alrededores de la escuela, aunque pueden incluso presentarse formando parte de otros dispositivos como las excursiones. Los principios de la Escuela Nueva conforman la *teoría didáctica* que inspira y justifica también estos instrumentos didácticos; así, los problemas propuestos y abordados sobre el terreno se considera que “tienen gran importancia por su utilidad; por poner en ejercicio la actividad física del niño, y por su variación” (Eyaralar, 1936, 114).

En cuanto al juego, reivindican aquellos que se llevan a cabo en espacios amplios, y en particular los juegos regionales de carácter matemático, como el tejo, los bolos, etc., juegos que, en todo caso, el maestro puede adaptar en función de los conocimientos o las técnicas matemáticas que hayan de ponerse en juego. Eyaralar menciona expresamente los juegos que requieren trazar sobre el terreno figuras geométricas. En el tercer apartado de este trabajo se comenta la función que algunos profesores asignaron a los diferentes dispositivos de enseñanza que se propusieron en este contexto renovador.

2.

Orientaciones para la enseñanza de la geometría

La epistemología de las matemáticas que comparten los profesores normalistas más renovadores guía sus planteamientos sobre cómo ha de ser su enseñanza; en particular, consideran que han de enseñarse conectadas con el resto de las disciplinas y con la vida para lograr que su aprendizaje sea verdaderamente funcional. Además está el carácter que se cree que han de tener las matemáticas, según la institución en la que se enseñen:

De acuerdo con los resultados de la moderna Pedagogía y con las necesidades de la Sociedad, podemos admitir que la Enseñanza Primaria tiene predominantemente un valor instrumental [...] en la Enseñanza Primaria se ha de tender a conseguir que el niño domine, al salir de la Escuela, las técnicas que son indispensables en la vida corriente, aunque no de una forma puramente mecánica, sino racional (Eyaralar, 1936, 7).

Por ello, en los primeros niveles, para adaptarse al nivel intelectual del alumno, toda la matemática debe hacerse más intuitiva, aproximando su carácter al de las ciencias experimentales.

En el caso de la geometría se aboga por una geometría más dinámica y cercana a la al entorno del niño. Precisamente los problemas relacionados con al topografía y la agrimensura conectaban la geometría con la realidad y aproximan la matemática a la vida real pero también a los oficios, más aún en la escuela rural. La construcción y el manejo de planos y mapas conecta la matemática con otras ciencias, como la geografía; en cuanto a la agrimensura, Eyaralar afirma al comienzo de su libro de geometría: “Esta *ciencia* fué en sus principios un *arte*, nacido de la *necesidad*, y respondía a su significación etimológica (*geometría*=medida de la tierra), siendo una especie de Agrimensura” (Eyaralar y Cebrián, 1924, 1). Y en la Metodología de la Matemática incluye apartados específicos dedicados a la agrimensura y a los planos y mapas (Eyaralar, 1933). También Felipe Sáiz Salvat (1931) trata específicamente los problemas de agrimensura junto con los de áreas. Y Luis Paunero (1935) piensa que la geometría en la escuela debe ir orientada a la agrimensura.

Junto con su utilidad, se valoraba que en los problemas de agrimensura, sobre todo si se hacen en el terreno real se promueven la actividad motriz y acercan así la matemática a los intereses de los niños, a la vez que contribuyen a que la enseñanza de la geometría tenga una naturaleza más espacial y aportan sentido a los propios problemas geométricos.

Además, se fomentaba el trabajo en equipo, otro de los pilares de la nueva orientación; de hecho, estos problemas realizados en espacios amplios usando materiales, difícilmente podrían llevarse a cabo de manera individual.

Precisamente vinculados con la construcción activa del conocimiento están los materiales de enseñanza, su uso y aun la construcción. Llevar a la práctica los principios de la Escuela Nueva en la enseñanza de la geometría y en general de las matemáticas supone preguntarse cómo hacer más intuitivas las demostraciones, cómo acercar la matemática a la vida real y de qué modo trabajar las matemáticas de manera experimental. Las prácticas didácticas diseñadas y experimentadas en repuesta a estos interrogantes implican la utilización de materiales, a veces materiales de los diferentes oficios; concretamente para los problemas de agrimensura se sugiere el uso de instrumentos de agrimensurador. También se sustituyen estos instrumentos por modelos simplificados inspirados en ellos; no hay que olvidar las restricciones que suponían las condiciones de las escuelas primarias de la época.

3.

Propuestas de actividades para realizar en el exterior de la escuela

Las actividades matemáticas que se proponen para ser llevadas a cabo en el espacio exterior al aula pertenecen, principalmente, al área de geometría, aunque también hay propuestas para trabajar la aritmética, sobre todo, en los ejemplos del método de proyectos.

Entre las actividades geométricas destacan las de *Agrimensura* (medida de tierras), *Topografía* (relacionadas con describir y delinear la superficie de un terreno), y *Cartografía* (mapas y escalas, croquis).

Otro criterio para diferenciar los tipos de tareas que encontramos es el contexto en el que se plantea llevar a cabo dichas tareas. Este contexto podía ser el marco de un proyecto, el de una excursión o, simplemente, actividades ‘sobre el terreno’. Comentamos cada uno de estos contextos a continuación.

3.1. Los proyectos como fuente de actividades matemáticas en el exterior

Uno de los proyectos de matemáticas que pone como ejemplo Fernando Sáinz (1961/1930), que comprende actividades aritméticas y geométricas de forma combinada, es la modificación y el arreglo del jardín, el campo o el patio de la escuela, lo que motiva numerosas actividades de medida de magnitudes con un fuerte soporte geométrico (áreas y volúmenes), otras relacionadas con la forma (división de espacios) y, como casi siempre en los proyectos, las relacionadas con el presupuesto.

Así sucede con la mayoría de los ejemplos que Margarita Comas recoge en su libro; por ejemplo, el proyecto en torno a la clase de labores conlleva, además de cálculo de gastos e ingresos, que incluye actividades en las que intervienen la numeración y las operaciones o los tantos por ciento, la elaboración de patrones, que da lugar a otras cuestiones matemáticas: medida y cambio de unidades, uso de escalas, proporcionalidad y semejanza, dibujo de polígonos, cuestiones de orientación y posición...

Hay que decir que aunque algunas de estas tareas se realicen, al menos parcialmente, fuera del recinto escolar, la mayoría se llevan a cabo en el aula. E incluso cuando el proyecto implica alguna salida (a visitar lugares, establecimientos o personas que puedan proporcionar información relativa al tema de que trate el proyecto, a conseguir algún tipo de material, etc.) no se realizan en particular actividades de tipo matemático durante ese tiempo, o se limitan a recabar información sobre precios, etc., datos que, en todo caso, no darán lugar a una verdadera actividad matemática si no es en el aula misma.

Otros autores sí proponen ejemplos de proyectos en los que los alumnos desarrollan una parte relevante de la actividad matemática en el espacio exterior a

la escuela. Es el caso del proyecto consistente en el cultivo de un huerto escolar descrito por David Bayón, inspector de primera enseñanza, y Ángel Ledesma (1934). En este caso los alumnos han de efectuar mediciones sobre el terreno para dividir la parcela destinada a huerta, calcular el área, dividirla entre todos dejando lindes, hacer un croquis.

Merece la pena hacer algunos comentarios. En primer lugar, al tratarse de un problema sobre una parcela real, el reparto no es un problema exclusivamente aritmético, intervienen cuestiones de forma, frontera, proximidad, etc. Además, la comparación entre las expectativas que generan las medidas que resultan de los cálculos y las dimensiones reales de cada parcela individual provoca tareas de estimación y contraste posterior, y contribuye a interiorizar el tamaño de las unidades de medida convencionales. Por otro lado, aunque el croquis a escala y parte del trabajo se haga en el aula, no es simplemente un trabajo matemático previo, motivado por una salida o referido a un objeto exterior pero que no necesita de dicha salida u objeto para su realización. Aquí el trabajo del aula tiene como base las mediciones realizadas efectivamente en el exterior, espacio al que vuelven para contrastar lo que van haciendo y para aplicarlo realmente. No se trata pues de un trabajo matemático prescindible o añadido al resto del proyecto, sino que en este caso tiene carácter de necesidad.

Lo mismo puede decirse del proyecto de construir una alberca para regar la huerta que han construido los niños, que comienza por medir el agua que mana en un día de la alberca existente y la capacidad del pilón de la fuente redonda de la escuela, con el fin de decidir las dimensiones de la que han de construir.

No obstante hay que señalar que algunas de estas cuestiones matemáticas que se presentan en el marco de un proyecto, normalmente de otra disciplina o al menos interdisciplinar, suponen con frecuencia un conjunto de tareas cuya dificultad las hace menos atractivas para los alumnos que las referentes a otras disciplinas, por lo que su duración suele ser un inconveniente, sobre todo si el objetivo principal lo perciben lejano, ya que muchas veces “no es una situación real la que se les presenta al pedirles que midan cuánto caben [sic] las fuentes, porque el interés de hacer ellos su alberca resulta demasiado remoto” (Bayón y Ledesma, 1934, p. 68).

3.2. Las excursiones como dispositivo didáctico para aprender matemáticas

Las excursiones, incluidas muchas veces entre los proyectos, constituyen uno de los dispositivos didácticos que permiten proponer y realizar actividades matemáticas. En este sentido, comenta Margarita Comas (1932, p. 13):

La organización de una excursión proporciona también motivo para un verdadero cursillo de matemáticas, aritmética y geometría, al estudiar o confeccionar el mapa y reproducirlo en pequeño para que cada uno lo enseñe en su casa, calcular el coste, repartir equitativamente los gastos, etc.

A veces la excursión es un pretexto para motivar ciertos tipos de tareas, como cuando esta autora aprovecha el interés suscitado por la visita al parque zoológico o al teatro para comprender la utilidad de un plano que guíe el trayecto; aunque dada la dificultad que entraña, finalmente se comience por dibujar el plano de la clase y a aplicar después lo aprendido al dibujo de un plano de los alrededores de la escuela.

En todo caso, las actividades que sugiere con mayor frecuencia tienen que ver con cuestiones organizativas de la excursión (finanzas, interpretación de un plano o de un mapa); no plantea en cambio tareas matemáticas que se enmarquen en lo que podríamos llamar los objetivos de la excursión, más ligados a otro tipo de disciplinas. Fernando Sáinz (1961) también propone, para elaborar el proyecto de una excursión, que una comisión elabore la liquidación de los gastos.

Vemos cómo las excursiones, para algunos autores, son ocasión de aplicar las matemáticas aunque esas actividades matemáticas no se desarrollan durante la propia excursión, sino que tienen que ver principalmente con su planificación, en la que destacan las actividades aritméticas de cálculo relacionadas con la contabilidad. Así se observa, por ejemplo, en el proyecto *Una visita a Montserrat*, que describe Margarita Comas (1963/1931), quien sugiere proponer la confección de un libro de cuentas para gestionar el dinero y planificar el ahorro. Ello proporciona la oportunidad de efectuar cálculos, incluso aproximados, y también puede derivar en problemas de intereses, descuentos, etc.

3.2.1. *La propuesta de Sáiz Salvat para trabajar la matemática mediante las excursiones*

Entre los profesores normalistas que plantean las excursiones como un dispositivo didáctico para plantear y realizar problemas matemáticos está Felipe Sáiz Salvat. En dos artículos publicados en la Revista de Escuelas Normales describe cómo emplear este dispositivo para la enseñanza de la matemática. Aunque admite que “en todas esas excursiones escolares suele haber un elemento instructivo preconcebido, aparte de la reacción personal del alumno”, es consciente de que el trabajo matemático se reduce en aritmética a “algún cálculo” y en geometría “esporádicamente se alude a alguna forma” (Sáiz Salvat, 1933, 101-102).

La propuesta que hace para una excursión conlleva un trabajo matemático que articule actividades con sentido para el segundo y el tercer grado de la escuela primaria. Se trata de una propuesta que él mismo, como profesor en la Normal de Barcelona, había llevado a cabo en una escuela primaria concreta.

La *tarea didáctica* general que se plantea es: *¿Cómo diseñar una organización matemática amplia para segundo y tercer grados, para estudiarla por medio de una excursión?*

La respuesta de Sáiz Salvat no es tan solo un ejemplo de excursión, sino que pretende ser “un esquema de lo que respecto a matemáticas puede hacerse en las excursiones escolares, en las que tan poco se hace sobre esta materia” (Sáiz Sal-

vat, 1934, 105). Como tal esquema general lo analizamos, usando herramientas de la *teoría antropológica de lo didáctico* (Chevallard, 1999).

Una de las *tareas didácticas*, derivada de la más general, que tiene ante sí el maestro es diseñar actividades para realizar con los alumnos durante una excursión. En principio, este profesor propone los siguientes tipos de actividades matemáticas (los tres primeros apartados en el segundo grado y el último solo para el tercero): “a) aprendizaje de uso instrumental; b) medición de distancias inaccesibles; c) triangulación de terrenos y construcción de croquis o planos; d) uso de la escala e interpretación de mapas: empleo del curvómetro” (Sáiz Salvat, 1933, 102).

Pero más adelante, en el segundo de los artículos, no sólo precisa los tipos de tareas matemáticas, sino que las enumera según la secuencia en la que deben realizarse:

- A. Formación del presupuesto.
- B. Uso del mapa y escala. Construcción del croquis.
- C. Diseño geométrico del ambiente (esquemmatización).
- D. Prácticas topográficas (mediciones accesibles e inaccesibles, alineaciones perpendiculares, uso del teodolito escolar «Sa».
- E. Orientación del mapa o croquis (Sáiz Salvat, 1934, 107).

La *técnica didáctica* para diseñar y organizar el trabajo matemático en torno a una excursión es estructurar las actividades en tres periodos: actividades de preparación de la excursión (los dos primeros tipos anteriores); actividades para realizar durante la excursión (la tercera y cuarta clase de tareas); actividades para hacer a la vuelta (la última de las tareas enumeradas).

Este dispositivo tiene aspectos en común con las propuestas de excursión comentadas en el apartado anterior, diseñadas como un proyecto no matemático o formando parte de él; se trata de las actividades previas, para hacer en el aula, o las actividades matemáticas que surgen tras la excursión y que se realizan en el aula, como el calendario de productos frescos de cada temporada o las gráficas de ventas y de precios, tras la visita a un mercado (Bayón y Ledesma, 1934).

Ahora, en cambio, hay un trabajo propiamente matemático que se realiza, obligatoriamente, durante la excursión, fuera del espacio del aula y de la escuela, en un contexto lúdico, como es el de una estancia en el campo de excursión. El autor sugiere que la topografía constituya el cuerpo de la excursión.

Otra de las tareas didácticas del maestro, relacionada con la anterior, tiene que ver con las decisiones acerca del material que se usará en las actividades. La técnica recomendada es promover la construcción de los instrumentos topográficos por los propios niños, a partir de materiales de uso común o que se encuentran en el terreno (Figura 1):



◀ Fig. 1.
Piquetas hechas por los alumnos
(Sáiz Salvat, 1933, 102)

Nuestros alumnos construyeron con cañas las banderolas y piquetas; asimismo la escuadra de agrimensor, las cadenas de restos de rollos de alambre algo grueso. Las puntas de las piquetas se hicieron de ramas de naranjo apuntadas y clavadas dentro de las cañas donde se enchufaron y encordaron (Sáiz Salvat, 1933, 102).

Un dispositivo, en este caso las excursiones diseñadas para trabajar aspectos matemáticos, junto con los gestos asociados, constituye una técnica didáctica. Comentamos algunos de los gestos ligados a estas excursiones. Algunos están en relación con la *tecnología didáctica* que explica y justifica la técnica didáctica.

En la construcción del croquis, antes de la excursión, Sáiz Salvat considera que no se ha de exigir precisión, tan solo marcar los puntos estratégicos de los itinerarios y las alturas importantes. Los alumnos más aventajados pueden hacer el plano a escala si se dispone de mapas o guías de ferrocarriles. Para ello recomienda usar el curvímetro, para medir distancias curvas en el mapa.

Ya durante la excursión, opina que el que los niños no dispongan del mapa durante la excursión o, en todo caso, que no se les propongan tareas que requieran su utilización e interpretación -como el cálculo de las distancias recorridas-, algo frecuente en las excursiones escolares, deja sin valor los mapas como recurso, en la escuela y en la vida. Y una vez de vuelta en el aula, la razón para fijar la orientación del mapa es educar el sentido de la coordinación cartesiana; pero para ello es fundamental que el mapa o el croquis se sitúen, no en la pared, sino en el suelo, respetando la proyección horizontal.

En cuanto a la elaboración de material, la justifica por varios motivos: la no necesidad de precisión; el escaso precio, asequible a cualquier escuela rural; relacionar las matemáticas con el trabajo manual, aprender “la técnica educativa del hacer” (ib., 102); la facilidad de transporte hasta el lugar de la excursión y durante su desarrollo, debido a su poco peso.

No obstante, y a pesar de su apuesta por la construcción del material por el maestro y los niños, y de relacionar las actividades geométricas, en particular topográficas, con el trabajo manual, no pierde de vista las razones que justifican tal decisión. Así, el teodolito, útil para la medición de distancias inaccesibles, decide que no se elabore, debido a su dificultad y que se adquiriera en cambio el modelo que la casa Salvatella ofrecía, por ser muy económico.

La *teoría didáctica* que subyace está basada en la creencia en el potencial de las excursiones para el trabajo matemático, y en que el aprendizaje en un entorno natural no está vedado a las cuestiones matemáticas ni es patrimonio de otras disciplinas; al contrario, las matemáticas se pueden estudiar mediante este dispositivo, siempre que éste se redefina y se estructuren adecuadamente las actividades.

Los elementos de la teoría didáctica provienen, en última instancia, de niveles más altos de *codeterminación* en la jerarquía didáctica que el de la Disciplina o el de la Escuela (Chevallard, 2001), y el propio Sáiz Salvat (1934, 105) admite que se basan en las normas básicas de la psicología infantil: “a) el niño es eminentemente activo; b) el niño tiene muy arraigado el sentimiento de la cooperación; c) cada niño es una individualidad típica; d) la permanencia de la idea está en razón directa del número de sentidos que intervienen en la formación”.

3.3. Problemas geométricos sobre el terreno

Los *problemas sobre el terreno* están presentes en todas las obras que José María Eyaralar escribió sobre geometría o su enseñanza, para la formación de los futuros maestros. En sus libros *Nuevo Tratado de Geometría*, escrito en colaboración con Francisco Cebrián (la parte de Planimetría a la que nos referimos en este trabajo corresponde a Eyaralar), y *Didáctica de los problemas de Aritmética y Geometría* propone numerosos ejemplos y en la *Metodología de la Matemática* se refiere a ellos en varias ocasiones. A diferencia de otros profesores, los tipos de tareas que plantea este profesor para realizar fuera del aula, al aire libre, tienen una mayor amplitud:

Los ejercicios que se realicen en el campo no deben ser solamente [sic] los de levantamiento de planos, sino aquellos otros capaces de despertar la curiosidad del alumno, como hallar la anchura de un río, la distancia de dos puntos inaccesibles, etc. Y deben terminar con el trazado de los planos a escala y la evaluación de áreas (Eyaralar, 1933, 391).

Estos problemas no se limitan a trasladar al terreno real los procedimientos efectuados sobre el papel mediante cálculos o mediante el dibujo geométrico, sino que entre sus *funciones* destaca esta otra: son el medio para descubrir procedimientos y preguntarse por las propiedades o los hechos matemáticos que pueden explicar cada construcción.

Por ejemplo, tras el trazado en el terreno de alineaciones, con una cuerda o con banderolas (Figura 2), según se hallen próximos o distantes, pregunta: “¿Cuál es el fundamento de estas operaciones?” (Eyaralar y Cebrián, 1924, 19).

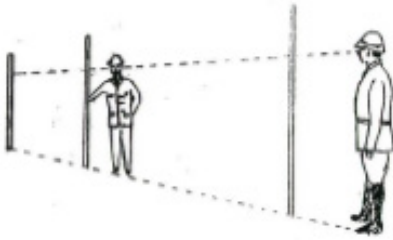


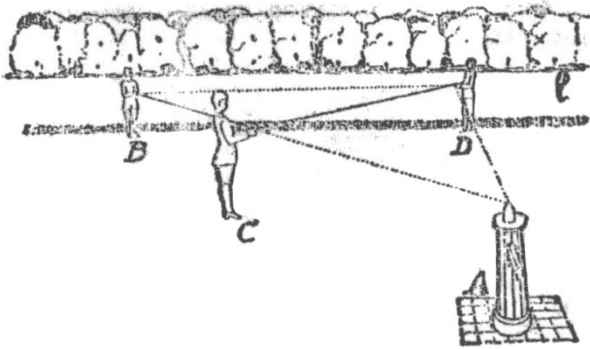
Fig. 2.
Alineaciones en el terreno
(Eyaralar y Cebrián, 1924, 19)

Un tipo de tarea matemática, los problemas geométricos sobre el terreno, es a la vez una técnica didáctica que el profesor utiliza, unas veces para otorgar una razón de ser a algunas de las construcciones geométricas o procedimientos –adquiere sentido el cálculo de distancias inaccesibles–, otras para disponer de un contexto de aplicación de propiedades o de resultados previamente estudiados, y otras para dar lugar a comparar procedimientos y a establecer diferencias entre la resolución de problemas o las construcciones geométricas basadas en la técnica del dibujo geométrico y aquellas otras realizadas con instrumentos reales en terreno real. Eyaralar invita a que se hagan las operaciones geométricas, siempre que sean susceptibles de ello, en ambos dominios, el plano y el terreno y a que se se traten los procedimientos especiales que se aplican en este último contexto (Eyaralar, 1933, 390). E insiste en que los problemas sobre el terreno, “poco usados entre nosotros, merecen, no obstante, alguna atención, y por ello se la dedicamos” (Eyaralar, 1936, 88).

3.3.1. El material para encarar estos problemas

El cambio de contexto, en este caso a un contexto real en el campo o, más generalmente, en un espacio exterior, no solo afecta a los conocimientos matemáticos que se enseñan, es decir, a las tareas geométricas propuestas y a las técnicas para abordarlas, sino al *material* con el que se abordan.

Eyaralar, al igual que Sáiz Salvat, no considera la exactitud un aspecto primordial, lo que permite prescindir de material de campo usado realmente por topógrafos y agrimensores, cuyo precio resultaba excesivo para las posibilidades de la escuela. Sin embargo, tampoco es partidario de que los niños construyan todo el material, ya que juzga poco preciso el elaborado por ellos. Y por ello recomienda utilizar materiales comunes: “Unas cuerdas, unas cañas, una cinta o cadena métrica y un cartabón o escuadra con un pequeño nivel y una plomada es cuanto necesitamos” (Eyaralar, 1936, 114). Por ejemplo, para estos tres problemas proporciona procedimientos que solo requieren de una simple cuerda: Trazar una perpendicular a una recta en un punto dado; trazar una perpendicular a una recta desde punto exterior y trazar una paralela a una recta por un punto exterior. La figura 3 muestra la técnica para los dos primeros (C es el punto medio de la cuerda):



◀ Fig. 3.
 Trazar una perpendicular a una
 recta por un punto
 (Eyaralar, 1936, 115)

En cambio, cuando se trata de alumnos de la Normal sí que considera formativa y útil la fabricación de material por ellos mismos. En la exposición que se hizo cuando era profesor en la Normal de Barcelona, en la que se mostraban los materiales elaborados por sus alumnos para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, figuran una pantómetra de pínulas (instrumento topográfico para medir ángulos horizontales), un aparato para la medición de alturas y un taquímetro construido con mecano (Eyaralar, 1922), todos ellos materiales para emplear en el terreno. Para la escuela primaria, en cambio, los materiales topográficos y de agrimensura de los que recomienda que disponga el maestro son: “Cadena de agrimensor. Cinta métrica. Varillas de hierro marcadoras. Jalones. Grafómetro construido por los alumnos” (Eyaralar, 1933, 224).

Otras veces el material empleado en los problemas sobre el terreno es el propio material de dibujo, igual que para los problemas gráficos en el aula. En cualquier caso, plantearlos en el exterior, en el espacio real impone atender a ciertos requisitos que conllevan una modificación del material que se usa en el dibujo (éste siempre se realiza sobre el apoyo de una superficie plana). Así, para determinar la altura de un edificio utiliza un cartabón, lo mismo que para hallar la distancia a un punto inaccesible; pero ahora el cartabón ha de mantenerse completamente vertical en el primer caso y horizontal en el segundo, para lo que le une una pequeña plomada y un nivel, respectivamente, instrumentos procedentes de los oficios.

Los problemas sobre el terreno tienen, entre otras, la *función* de conectar la escuela con la vida y con los oficios, de los que se toman muchos instrumentos materiales. Algunos de los elementos de la *tecnología didáctica* que explica las razones de la *técnica didáctica* consistente en proponer problemas en el terreno, están presentes desde el principio de la carrera de Eyaralar. En la memoria que presentó a la Junta de Ampliación de Estudios al volver de su estancia en Francia, tras describir el procedimiento que observó allí para hallar la distancia entre dos puntos inaccesibles y calcular la altura de un árbol, precisa:

Tales aplicaciones apenas tienen valor más que para mostrar cómo pueden obtenerse ciertos resultados con escasos medios. Hubiéramos creído preferible limitarse a hallar la distancia entre dos puntos, uno de ellos accesible, y resolver la anterior por medio del goniómetro y de la construcción de triángulos semejantes a escala, como se hace en Topografía (Eyaralar, 1924, 44).

Y remite a su libro de geometría, publicado el mismo año pero elaborado con anterioridad al viaje (Sánchez Jiménez, 2015), en el que las técnicas matemáticas con las que se abordan los problemas geométricos están íntimamente relacionadas con la topografía y la agrimensura, no solo por su enunciado sino por el procedimiento empleado para resolverlos y el material elegido.

Los ejemplos contenidos en esta obra muestran que su autor no olvida el objetivo formativo de la geometría ni las características de las matemáticas, en particular la importancia del razonamiento, y junto con el procedimiento para hacer el trazado en la práctica, se preocupa por su justificación matemática. Es precisamente lo que distingue la simple actividad de tipo físico en el exterior, de la verdadera actividad matemática. Lo mismo sucede cuando se trata de diferenciar, en el interior del aula, el mero trabajo manual de la elaboración y la utilización de materiales para el aprendizaje de la matemática (Ib.).

A la *teoría didáctica*, no exclusiva de las matemáticas, que sustenta los elementos tecnológicos mencionados y que comparte en líneas generales con Sáiz Salvat, nos hemos referido en el primer apartado de este trabajo.

4. Reflexiones finales

El movimiento educativo de la Escuela Nueva inspiró la renovación de contenidos métodos e instrumentos de enseñanza en todas las materias y también tuvo repercusión en la matemática. Profesores normalistas de matemáticas y de metodología de esta disciplina escolar, promotores de las reformas en la enseñanza normal y en la primaria, formularon propuestas para aprender matemáticas, pero sobre todo geometría, mediante actividades que se desarrollan al aire libre, en el exterior del aula e incluso del recinto escolar.

Para ello se replantearon, durante la década previa a la Segunda República y el periodo republicano, algunos de los dispositivos didácticos que se estaban difundiendo y experimentando, sobre todo en relación a otras disciplinas escolares, para adaptarlos a las matemáticas, para las que los ejemplos eran mucho más escasos. Alguno de estos dispositivos, como los llamados problemas sobre el terreno, aluden específicamente a ciertos tipos de tareas matemáticas, relacionadas sobre todo con la Topografía y la Agrimensura.

Este trabajo no se limita a describir las actividades referidas en las publicaciones o testimonios de la época, sino que el análisis realizado contempla las relaciones con el resto de actividades geométricas, compara los materiales y las técnicas con las que se abordan las tareas matemáticas propuestas en estos contextos con las que no exceden del marco del aula. Se intenta así determinar, por un lado la influencia procedente de los nuevos modelos pedagógicos y sociales y, por otro lado, el papel que pueden desempeñar realmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje las tareas diseñadas formando parte de estos nuevos dispositivos, y su contribución a los fines, utilitarios pero también formativos, del aprendizaje matemático.

Bibliografía

- BAYÓN, D. y LEDESMA, Á., *El método de proyectos, Imp. de la rev. Escuelas de España*, 1934.
- CHEVALLARD, Y., “L’analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique”, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 19, N.º 2 (1999), pp. 221–266.
- CHEVALLARD, Y., “Aspectos problemáticos de la formación docente”. En: *XVI Jornadas del Seminario Interuniversitario de Investigación en Didáctica de las Matemáticas (SHDM)*, pp. 1–10. Huesca, 2001. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php?id_article=15. [Consultado el 28 de marzo de 2016].
- COMAS, M., *Metodología de la Aritmética y la Geometría*, Madrid, *Publicaciones de la Revista de Pedagogía*, 1932.
- COMAS, M., *El método de proyectos en las escuelas urbanas*. Buenos Aires, Losada, 6.ª ed., 1963. La edición original es: Madrid, *Publicaciones de la Revista de Pedagogía*, 1931.
- EYARALAR, J.M., “Nota de los trabajos presentados por los alumnos de Matemáticas para la futura exposición. Escuela Normal de Barcelona”, *Expediente JAE / 49-170*, pp. 10-11, 1922, en http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/ [Consultado el 28 de marzo de 2016].
- EYARALAR, J.M., “La enseñanza de las matemáticas en las escuelas francesas”, Madrid, *Anales de la JAE*, tomo XIX, pp. 1–96, 1924.
- EYARALAR, J.M., *Metodología de la Matemática*, Madrid, Reus, 1933.
- EYARALAR, J.M., *Didáctica de los problemas de Aritmética y Geometría*, Guadalajara, Sardá, 1933.
- EYARALAR, J.M. y CEBRIÁN, F., *Nuevo Tratado de Geometría*, Madrid, Reus, 1924.
- MARÍN IBAÑEZ, R., “Los ideales de la Escuela Nueva”, *Revista de Educación*, 242, 1976, pp. 23–42.
- PAUNERO, L., *Ensayo. Las matemáticas en la educación*, Sevilla, *Tipografía Heliópolis*, 1935.
- SÁINZ, F., *El método de Proyectos*. Buenos Aires, Losada, 1961. La primera edición es de la *Revista de Pedagogía*, en 1930.

SÁIZ SALVAT, F., *Arte de Estudiar. Matemáticas. Metodología, Didáctica, Cálculo Mental*, Castellón, Imp. Mercé, 1931.

SÁIZ SALVAT, F., "La Topografía Escolar I", *Revista de Escuelas Normales*, N.º 97, 1933, pp. 101-103.

SÁIZ SALVAT, F., "La Topografía Escolar II", *Revista de Escuelas Normales*, N.º 103, 1934, pp. 105-107.

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, E., *Las Escuelas Normales y la renovación de la enseñanza de las matemáticas (1909-1936)*, Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, 2015. En: <http://hdl.handle.net/10201/47449>

SOBRE LA CELEBRACIÓN DE LA FIESTA DEL ÁRBOL EN LA REGIÓN DE MURCIA: ESPACIO DE PROPAGANDA POLÍTICA O REFLEJO DE VALORES EDUCATIVOS

Carmen M. CERDÁ MONDÉJAR
Universidad de Murcia
España

Mis palabras son para los padres y para los maestros, son para los educadores, porque esta hermosa fiesta será flor de un día, si vosotros no la hacéis fecunda y provechosa. Es vuestra acción la que puede conseguir que la semilla de hoy quede y prospere en las almas infantiles. Bien sabéis que la educación está en todo; que es la vida hecha sensación, idea, sentimiento... La pedagogía práctica de un maestro consiste principalmente en hacer sentir la naturaleza dentro del niño para que ella sea elemento transformador.

Enrique Martínez Muñoz, *Una escuela de la Patria*, 1923.

Introducción

El 11 de marzo de 1904 Manuel Allendesalazar, ministro de Agricultura, Industria Comercio y Obras Públicas para la fecha, firmaba en la *Gaceta de Madrid* número 72 la exposición sobre la importancia de la ya conocida en algunos pueblos Fiesta del Árbol como solución a la pérdida de montes en España (*Gaceta de Madrid*, 12/03/1904, 1023). Acentuaba sus fines educadores y la necesidad de inculcar “el amor a los árboles y el respeto a los montes” entre la “masa general del país” y justificaba el deber de destinar una partida de los presupuestos del Estado a gastar en semillas y premios económicos, para propagarla por todo el territorio nacional. Por todo ello, proponía la aprobación por el monarca del proyecto que presentaba como Decreto donde explicaba a través de 8 artículos las reglas para la difusión y eficacia en los resultados de dicha Fiesta.

Al parecer, y previa a la institucionalización, la Fiesta ya se celebraba y era bien conocida en Madrid, Málaga, Cádiz, San Juan de las Abadesas, Barcelona, considerada por José Miguel Sierra Vigil (2011, 46) como la pionera en España en tanto instaura el modelo de fiesta popular y sienta las bases para su posterior propagación a partir de la creación de las Sociedades de Amigos de la Fiesta del Árbol, y en otros muchos pueblos, algunos integrados en la Región de Murcia, como citaremos a lo largo de esta comunicación. No obstante, se hallan antecedentes más remotos de la celebración de la Fiesta en nuestro país, es el caso de Villanueva de la Sierra en Cáceres

donde en 1805 el párroco D. Ramón Vacas Roxo convocó a todos en el pueblo para plantar álamos en el Egido y en la Arroyada de la Fuente de la Mora, otorgando al evento carácter festivo coincidiendo curiosamente con Carnaval, y prolongándose por tres días (Paule Rubio, 2007; Ruiz y Palacios, 1999; Revista de Mutualismo Escolar, 1934; Canes Garrido, 1988). Joaquín Costa referirá el evento en sus escritos:

“he tropezado con verdaderas fiestas del árbol celebradas en España con anterioridad a la guerra de la Independencia y no imitadas de nadie (...) Celebróse la una en Villanueva de la Sierra, y hace relación de ella el botánico D. F. A. Zea en el Semanario de Agricultura y Artes, número de 24 de Octubre de 1805. Cierta ilustrado y celoso eclesiástico de aquella villa, persuadido de la importancia extraordinaria que tiene el arbolado para la salubridad, la higiene, la alimentación y el ornato público, y del influjo considerable que ejerce en la potencia productiva del suelo, humedad del aire, templanza del clima y hasta en el carácter y costumbres del pueblo, ideó interesar en su fomento y conservación al clero y demás clases directoras de la localidad; pero comprendiendo cuanto importa dar a estas empresas el aire de una fiesta, no sólo para excitar los ánimos, sino para fijar en ellos la idea de su mérito y utilidad, convocó a la juventud, disponiendo un banquete y baile para después” (*Las Provincias de Levante*, 5/10/1900, 2).

No resulta extraño este acontecimiento pues puede ser indudable que desde el primer momento en que se toma conciencia, por pura sensibilidad en muchos casos, de la importancia, cuidado y beneficios del medio natural, el acto de protección al mismo se convierte en motivo digno de celebración y de enseñanza. Sin embargo, para el caso, tal como anota Sierra Vigil (2011, 39), esta primera Fiesta de Cáceres bien pudo ser la del Árbol de la Libertad, fiesta francesa con gran arraigo en el país vecino tras la Revolución de 1789 y heredera de las plantaciones de olmos durante la Revolución de Independencia norteamericana a las que Thomas Paine dedicó su afamado poema *Liberty Tree* en 1775; en este sentido, la plantación del árbol se asociaba al significado simbólico de conquista de la igualdad y la libertad, idea que reaparece en muchos procesos independentistas posteriores. Así el acto de la plantación de los álamos pudo ser por parte del párroco Vacas una muestra de su simpatía hacia la Revolución Francesa. Igualmente y con fines similares, hay noticias de que se celebraron otras Fiestas en León y en Toldanos de Arriba, Burgos. De este modo, estas Fiestas cristalizaron en su momento la plasmación tangible de una serie de ideales utópicos asociados al comienzo de unos nuevos tiempos, renovación del mundo natural y renovación del *mundo social*, idea ésta que se mantendrá después al vincular la institucionalización de la Fiesta del Árbol al programa regeneracionista español; la propaganda a favor de la conservación medio ambiental se unía a la propaganda política del estado. Lo argumenta Santos Casado de Otaola (2010, 329) “en tiempos de ansiedad, desarraigo, inseguridad y cambio, la naturaleza ofreció cura, identidad, fundamento y permanencia”. En este sentido, la Fiesta del

Árbol adquiere un significado que supera sus fines educativos y conservacionistas para convertirse en un evento colectivo que consolida referencias y símbolos nacionales, integrados a las memorias colectivas, “la naturaleza entró en el patrimonio identitario como una tradición” garante de la estabilidad y el orden, lo cual explica la multiplicación de asociaciones protectoras de sitios y paisajes (entre las cuales cabe citar las Asociaciones de Amigos de la Fiesta del Árbol) que surgieron para inicios del siglo XX a escala europea difundiendo el ideal de que el respeto por los territorios era un deber patriótico de toda nación. En el caso español, esta visión conectó de lleno “con el discurso regeneracionista preocupado por fomentar los recursos naturales como vía de tránsito para alcanzar la prosperidad nacional” (Sabio Alcutén, 2002, 126-127).

Además, no se debe olvidar el carácter extraordinario que desde antiguo se ha conferido al árbol como elemento natural enlace entre lo subterráneo, lo terrenal y lo celestial, presente en muchas religiones, y el nexo entre el pasado y el futuro “foram as companheiras de nossos pais e hão-de ser o abrigo de nossos filhos” (Walgôde y Queirós, 1916, 12). Así también el árbol simboliza un espacio, su plantío y sombra conlleva la configuración de un lugar de reunión, de encuentro, de vecindad y de tratos y relaciones personales donde las comunidades gestan costumbres, prácticas y tradiciones que, como realidades inmateriales, conectan y convergen sus intereses y preocupaciones. En palabras de Sierra Vigil (2010, 18) la Fiesta era ante todo una fiesta “provinciana y rural” por lo que su análisis se hace imprescindible para entender su influencia real en estos concretos contextos. La Fiesta además pretendió ser popular e interclasista desde sus inicios, unido ello a una cierta transversalidad entre lo urbano y lo rural ya que como relata Casado de Otaola (2010, 301) “sin dejar de tener un origen intelectual eminentemente urbano, como casi todos los movimientos modernos de renovado aprecio por la naturaleza, logró alcanzar en la práctica a no pocas poblaciones medianas y pequeñas” y algunas humildes aldeas; y citando a M^a del Mar del Pozo “fue una de las escasas experiencias educativas que solo recibió plácemes y no cosechó críticas” en el marco de un regeneracionismo pedagógico escindido en “modelos” de inspiración ideológica marcadamente divergentes.

La primera Fiesta del Árbol como fiesta que contaba con la participación popular, rebasando su expresión conmemorativa aunque derivada de ésta (Árbol de la Libertad), e instauraba un día concreto para su celebración, se celebró en Estocolmo (Suecia), hacia 1840. Sin embargo, su expansión y difusión se daría desde el estado Nebraska (EEUU) que instituyó el 10 de abril de 1872 el primer *Arbor day* como fiesta oficial. Posteriormente se propagaría por el resto del continente americano, de norte a sur, implicando a escolares y maestros y adquiriendo el matiz que ya reflejan las palabras del ministro Allendesalazar. “Assim nascia uma forma festiva de fazer a reflorestação de uma nação e o meio de assegurar, ao solo do país, a cultura de melhores espécies” (Rodríguez, 2008, 100).

En España la pérdida de bosques es notoria ya desde el siglo XVI debido sobre todo a la construcción naval. Por esta razón en los siglos sucesivos se dictarán Reales Ordenanzas con el fin de conservar los bosques y montes del país, aunque en muchos casos y debido a “falta de conocimiento científico, de financiación, al

carácter intervencionista de las Ordenanzas y a la inestabilidad política durante el siglo XVIII, este intento racionalizador de lo forestal se vio malogrado”. Será ya para la segunda mitad del XIX cuando el “binomio ciencia y administración sentará las bases de una política forestal integradora” que se desarrollará a lo largo del siglo XX (Marraco Solana, 1991, 15-16; González Baselga, Redondo García, Ferreras Chasco, 2003, 268) y que en su vertiente de sensibilización, tendrá una de sus huellas visibles en el estímulo de la Fiesta del Árbol y en el valor educador que se le concedió, sobre todo a partir de la implicación de los escolares y sus maestros. Cabe citar a nombres como Joaquín Costa, José M^a Hernansáez Moscoso, Rafael Puig i Valls, Ricardo Codornú y Stárico, Mariano Belmás Estrada, entre otros muchos. Al tiempo, y conectado a este impulso de conservación por parte de científicos y políticos, no se han de pasar por alto las constantes referencias a la necesaria calidad del aire y hacia una concienciación higienista individual y social de gran importancia en la escuela (Moreno Martínez, 1999), a lo que venían a sumarse la mejora de las prestaciones económicas que supuso esta racionalización silvícola derivada de la extracción de resina en los pinos y de corcho en los alcornoques que favoreció la mirada hacia el desarrollo de una conciencia ecológica.

Asociada al fomento de la educación ambiental entre los escolares, *tierno brote que mañana será sombra*, y como tema apremiante para la ya referida disminución de masa forestal en España y todo lo que ello conlleva, la Fiesta del Árbol se constituyó para inicios del siglo XX junto a la difusión de campos agrícolas en muchos casos anejos a las escuelas, la organización de colonias escolares y campamentos, como una práctica educativo-ambientalista (Ruíz y Palacios, 1999, 155) inmersa y asociada a un proceso de regeneración nacional de signo plural, que pretendía *dar nuevo ser a la dolida España* (Del Pozo Andrés, 1999, 61). Se pretendía ligar el afecto y cuidado al árbol, crecido de semilla plantada en tierra, al del país, que tras el grave desastre de 1898, dio muestras del atraso social y económico que sufría. Valgan como reflejo las cifras aportadas por Lorenzo Luzuriaga sobre el número de analfabetos en España para 1900: de una población de 18.618.086 se cuentan 11.874.890 analfabetos, lo que equivale al 63,78% (incluyendo a los niños menores de 10 años; en Pérez Galán, 1977, 25).

En suma, la institucionalización de la Fiesta mediante Real Decreto y el acento en sus fines restauradores, pedagógicos y ecológicos, sentó las bases para su propagación por todo el territorio español, con mayor incidencia y participación dependiendo de las zonas y de las corporaciones, asociaciones y entidades que se formaron en cada localidad, así como de iniciativas particulares, y que dieron mayor o menor impulso al evento. Al estudio de su impacto en la Región de Murcia a través del análisis de la prensa dedicamos las líneas siguientes.

La Fiesta del Árbol en la Región de Murcia, estudio a través de la prensa regional

Profusamente elogiada y referida en los diarios locales, la Fiesta del Árbol se extendería desde los últimos años del siglo XIX, primero desde Madrid y posterior-

mente desde Barcelona a todo el ámbito nacional. En el caso de Barcelona, para la organización del evento se contó con el apoyo municipal y con el consejo del ingeniero Puig, creándose una comisión formada por maestros y entidades locales interesadas, que sentaría las bases de la Asociación de Amigos de la Fiesta del Árbol encargada de organizar la Fiesta y cuidar así el carácter popular que se le pretendió otorgar. Éste sería el modelo que propiciaría su difusión por el resto del país.

Con marcado carácter instructivo en la cual la figura del maestro de escuela era esencial, requiriéndose incluso al de mayor categoría, la Fiesta tenía como objetivo primordial la plantación de un árbol, según la especie más convenida en cada terreno; para ello era necesario el asesoramiento del Cuerpo de Ingenieros de Montes que determinaría los tipos de cultivo y las zonas más adecuadas al efecto. Para el correcto desempeño y organización del evento se instaba a la constitución de Juntas Locales compuestas por el Alcalde, el Médico, el Cura, el Maestro de Escuela y el primer contribuyente, asesorados por el citado Cuerpo de Ingenieros y en cooperación con las Asociaciones de Amigos de la Fiesta del Árbol que pudieran crearse en cada localidad. Además de los premios con retribución económica entregados por el Estado a las Juntas Locales y Asociaciones que debían emplearse rigurosamente en los gastos de la Fiesta y en premiar a los niños cuya labor hubiese sido más distinguida, se proponían recompensas honoríficas (referir público su nombre en la *Gaceta*) como estímulo para celebrarla a Alcaldes, Curas, Médicos, Maestros, Juntas, Asociaciones y particulares. De este modo, en la *Gaceta* número 135 del 14 de mayo de 1908, aludiendo a las Memorias relativas a los años 1905, 1906 y 1907, se cita “el patriótico concurso prestado a la obra nacional” por los murcianos Ricardo Codornú y Stárico, ingeniero jefe de la División hidrológico forestal del Segura, cuya labor para la difusión de la Fiesta fue muy elogiada (*El Demócrata*, Diario de la tarde 23/9/1907, 3. Sobre su defensa de la causa forestal en España y su impulso a la celebración de la Fiesta en Murcia véase Marín Murcia, 2014, 149 y ss) y Ramón Melgares Góngora y Marcelo Aulló y Costilla, ambos ingenieros de la citada División; Nicolás Ortega, director del periódico *La Verdad* de Murcia y Luis Orts, colaborador del mismo periódico; Francisco Garvi y Molina y Fernando Millán, maestros de niños de Espinardo (Murcia), y Emeterio Ruiz, y Lorenzo Pedrals. En la *Gaceta* del 7 de julio de 1910 número 188, aludiendo de nuevo a las Memorias relativas a los años 1905, 1906 y 1907, se cita a Jerónimo Ruíz, alcalde de Murcia, Álvaro Jiménez presidente de la Cámara Agrícola de Yecla, Francisco Méndez alcalde de Lorca, Bartolomé Ortíz Alcaraz, arcipreste de Lorca, Campoy ingeniero agrónomo de Lorca, Ricardo Egea López, delegado regio en el sindicato de Lorca, Ricardo Sánchez Madrigal director de *La Verdad*, y a los ya nombrados Francisco Galbi y Fernando Millán, maestros de Espinardo (Murcia).

La primera referencia en los diarios locales de la Región a la celebración de la Fiesta aparece en la *Gaceta Minera* el 28 de mayo de 1895 (p. 5), se alude a la celebración del Día del árbol en el estado americano de Nebraska y a sus connotaciones educativas y de implicación comunitaria. Meses después, en el diario *El Eco de Cartagena* del 28 de septiembre de 1895 (p.1) en la sección dedicada a la crónica madrileña redactada por el “servicio especial” se apuntaba que se había introducido

ya en Madrid una fiesta celebrada tiempo en Francia, cuyo objetivo digno de alabanza, era “engrandecer la nobleza de los corazones niños (fomentando el amor al árbol) y mejorar las condiciones climatológicas de esta población, justamente acusada de foco de enfermedades mortales” de este modo y por el bien hacia la salud pública, se consideraba como obra benéfica la propagación de la Fiesta que se celebraría según se indicaba para el mes de Noviembre y pretendía “confiar a mil niños y a mil niñas la plantación de dos millares de árboles”. En el diario *Las Provincias de Levante* el 27 de marzo de 1896 (p.1) se verificaba la celebración de la Fiesta en la capital y se ensalzaban nuevamente sus extensos beneficios. Sin embargo, parece ser según Sierra Vigil que debido a la articulación política y al carácter popular que se le quiso otorgar al evento, éste derivó en contradicción causando su acogimiento por parte de la población civil con cierto recelo siendo incluso motivo de burlas y tema de caricaturas en algunas revistas humorísticas cuya visión satírica con alusiones a la guerra en Cuba, contrasta con la otorgada en el citado Diario (2011, 43 ss. Véase suplemento Revista *Nuevo Mundo*, Madrid 26/3/1896, p. 21, BNE).

Para el caso de la Región de Murcia, las primeras referencias a la Fiesta se localizan en Jumilla, donde en enero de 1897 se dan noticias de su celebración promovida por el Ayuntamiento y la Cámara Agrícola en la cual los niños de la localidad plantaron moreras (*Las Provincias de Levante*, 22-01-1897, p.1 y *La Juventud Literaria*, 24-01-1897, p. 3). El 7 de octubre de 1898 *El Eco de Cartagena* (p. 2) publicaba un escrito de Rafael Puig i Valls donde animaba a redactar una cartilla forestal en dos partes, una con aforismos y otra con consejos útiles de conservación del medio ambiente, que podría optar a concurso con gratificación de 500 pesetas y convertirse en texto editado para trabajar en las escuelas. El noble fin era infiltrar en los niños “el amor al árbol como base de la transformación de la mala costumbre de talar los montes y los plantíos, que han dejado calvas las montañas de nuestra patria y desiertas las llanuras, por la de conservar, fomentar y respetar los arbolados, que son los mejores amigos del hombre y la esperanza de las sociedades del porvenir” (*Las Provincias de Levante*, 17/2/1900, 1.) Esta iniciativa del ingeniero de montes bien podría ser idea heredera de los antiguos catecismos de agricultura y base para las cartillas forestales que José Mallart definía como “un librito de lenguaje sencillo, con muchos grabados, que presentase los problemas principales de la repoblación forestal y de la selvicultura” (Mallart y Cutó, 1933, 39-40 citado en Ruíz y Palacio, 1999, 157). Para los años 40 la dictadura dará difusión al “Álbum de la escuela rural” como medio de conocer el campo, de cuidarlo, de optimizar sus rendimientos, *de despertar la curiosidad, el deseo de aprender y fomentar el orgullo de ser labrador* (Álbum de la escuela rural. Ministerio de Agricultura. Servicio de Capacitación y Propaganda, s/f). Ediciones que, aun conteniendo ideologías de corte nacionalista (se debe tener en cuenta que hasta los años 50 el sector primario era el mayoritario en nuestro país) y posibles legitimaciones de clase social interpretadas por las teorías sociales de la reproducción, pretendían educar en los valores y el cuidado del medio natural.

A partir de 1898 las noticias sobre la Fiesta del Árbol en los distintos diarios conforman ya una clara y estrecha relación del carácter educativo del festejo y del árbol como elemento necesario de la regeneración medio ambiental y social del país (árbol

como imagen del transcurso de la vida y metáfora de la existencia humana sobre la tierra). Así, se empieza a urdir una vinculación que ya no se abandonará entre educación y regeneración nacional, pudiendo afirmar que “es sobre todo a partir de este año cuando se produce una proliferación de escritos que buscan modelar un nuevo país, diseccionando y criticando al que había, y que encuentran en la educación el instrumento capaz de tal transformación” (Gómez García, 1999, 12). No se debe obviar tampoco que la derrota del 98 “nos llevó a mirar hacia Alemania” y el propio Costa “en una carta dirigida a Ortega y Gasset en 1908 manifiesta que el problema pedagógico (como otros muchos) se da la mano con el político y es inseparable de él. Para Ortega España no existía como nación de manera que se debía contribuir a la tarea de construirla” y el país europeo era un buen modelo (Vilanou, 1999, 33). Junto a la influencia de los discursos pedagógicos alemanes, la concepción germánica de la protección del medio natural creada por E. Rudorff dejó sus secuelas en España comportando que determinados enclaves naturales se incluyesen en la lista identitaria del país como elementos de construcción nacional (Sabio Alcutén, 2002, 128).

Tal como pone de manifiesto Ródenas Rozas (2007, 403) y como se lee en el acápite que encabeza la presente comunicación, la asociación de términos árbol-niño y educación será frecuente en los escritos de la época “el árbol que nace y el hombre que empieza a relacionarse con sus semejantes tienen cierta similitud en la vida: si se plantan bien los árboles, si la educación del niño es esmerada, aquél y éste cumplen su misión” (*El Diario Murciano*, 1-11-1904).

El 4 de enero de 1900 en *Las Provincias de Levante* (p.3) se anuncia que la Fiesta del Árbol se celebrará en el municipio de La Unión, pasados dos días y que hay previsto que acudan a las plantaciones 600 niños de la localidad. La ciudad minera se convierte en una de las primeras poblaciones en festejar el evento en la Comarca del Campo de Cartagena, junto a Mazarrón (integrada en la comarca del Bajo Guadalentín a partir de la división de 1984 de Fuentes Zorita y Calvo) donde un año antes, en 1899 y con fecha 2 de abril hay referencias en los libros de Actas Capitulares del municipio de los gastos realizados en la fiesta escolar. De este modo, se anuncia “la inmensa concurrencia” y el “grandioso espectáculo” (*Las Provincias de Levante*, 6/01/1900, 3) así como la “cultísima” y “lucidísima” jornada con desfile de escolares, banda de música, merienda, asistencia de autoridades y miembros de la Junta Local de Primera Enseñanza, cuyo orden y recorrido aparece descrito con gran detalle (*Las Provincias de Levante*, 8/1/1900, 2 *ibidem* 9/01/1900, 1). Además, se refiere con orgullo que tras la plantación fueron los niños con sus maestros a arreglar hoyos y cercos de cañas y a preparar regaderas o cunetas para su riego (*Las Provincias de Levante*, 12/1/1900, 1) lo cual trasluce la esencia pedagógica conferida al acto. En La Unión la Fiesta se celebraría nuevamente en 1903 y 1904, siendo la asistencia de escolares aún más numerosa (*El Correo de Levante*, 28/2/1903, 1; *El Pueblo: Diario de la tarde* 02/1904, ed. extraordinaria sobre La Fiesta del Árbol, La Unión). Sin embargo y pese a su temprano festejo, “la crudeza de los tiempos y el encogimiento de las voluntades, sofocarían la celebración de la Fiesta en los años siguientes” (Ródenas Rozas, 2007, 411), pese a que el ayuntamiento destinaría partidas para el evento; no se volverían a registrar noticias hasta 1925 (*Almanaque de la Editorial Levante*, 1925, 5).



Grupos Escolares que participaron en la Fiesta del Árbol de La Unión. El maestro acompaña a los niños que portan el estandarte de su escuela y las palas con las que harán la plantación.

Fuente: *El Pueblo, Diario de la tarde* 02/1904, 8 (ed. extraordinaria sobre La Fiesta del Árbol, La Unión.)

En cuanto a la ciudad de Murcia, parece ser que la Fiesta no prosperó mucho, al menos en los primeros años, debido posiblemente al escaso interés de las autoridades, referido en numerosos artículos, algunos de tono muy crítico, aparecidos en los diarios murcianos (*Las Provincias de Levante*, 21/8/1900, 1; *ibídem* 23/8/1900, 5; *ibídem* 24/8/1900, 1; *ibídem* 3/10/1900, 2; *ibídem* 16/10/1900, 1; *ibídem* 20/12/1900, 1; *ibídem* 3/1/1902, 1; *Heraldo de Murcia* 18/3/1902, 1 *ibídem* 19/6/1902, 2). Sirva como muestra un sugestivo escrito firmado por Augusto Vivero en el *Heraldo de Murcia* (14/7/1900, 1) donde incluso se alude a la necesaria reforestación de la Región:

“¿Por qué (en Murcia) no cultivamos el deporte de la arboricultura, ya que hemos practicado el de las guerras coloniales y el de la suspensión de garantías y el de las denuncias periodísticas? Cosas de España. ¿Y por qué en Murcia donde las inundaciones son plaga peor que la del caciquismo, no plantamos árboles a tentebonete y a los caciques en mitad del arroyo? (...) En España los periódicos viven en perenne fiesta del Árbol (...), ¿por qué no prevenimos la constante amenaza de las inundaciones plantando árboles, muchos árboles, que contribuyan a distanciar el peligro? La fiesta del Árbol puede producir óptimos frutos y ser base de prosperidad indiscutible (...).”

Tras las citadas continuas referencias e incluso la publicación de la conferencia sobre la Fiesta del Árbol pronunciada por Ricardo Codorníu en el Círculo Católico de Obreros en la noche del 10 de febrero de 1901 (*Las Provincias de Levante*, 12/2/1901, 3-4) y el aplauso a “la iniciativa del concejal Maximino Ruiz, para que

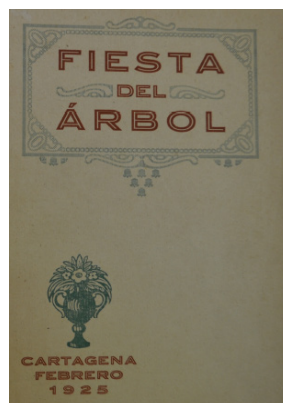
la cultísima y educadora fiesta del Árbol, forme parte del programa de festejos de nuestra próxima feria de Septiembre” (*El Correo de Levante*, 1/8/1902, 3; *ibídem* 2/8/1902, 2; *Heraldo de Murcia*, 6/8/1902, 2; *El Correo de Levante*, 7/8/1902, 1), creándose una comisión para el evento y designación de espacios (*Heraldo de Murcia*, 8/8/1902, 2; *El Correo de Levante*, 9/8/1902, 2) “tan culto y simpático acto” por fin se celebraría el 6º día de la feria de septiembre en el Jardín de Floridablanca (*El Correo de Levante*, 13/8/1902, 1). No exenta de recelos y escepticismo, por otra parte confirmado (*Heraldo de Murcia*, 13/8/1902, 1), el 5 de septiembre el *Heraldo de Murcia* anuncia la supresión de la Fiesta por falta de fondos públicos (5/9/1902, 1). Se vuelven a tener noticias sobre la celebración de la Fiesta dos años después, a cargo de la Asociación de Tiro Nacional en sus terrenos en Espinardo (*El Diario Murciano*, 7/1/1904, 2; *ibídem* 17/1/1904, 3; *ibídem* 23/1/1904, 2; *ibídem* 29/1/1904, 2; 30/1/1904, 2). La Fiesta por fin se celebró en Murcia el 31 de enero de 1904 (*El Diario Murciano*, 31/1/1904, 1-2-3; *El Eco de Cartagena*, 3/2/1904, 2; dos meses antes de su efectiva institucionalización a través de Real Decreto) apareciendo al día siguiente una edición especial en *El Diario* de cinco páginas, sin fotografías, donde se detallaba la jornada a la que asistieron más de diez mil personas a pie en “tartanas, tranvías, galeras, faetones y toda clase de vehículos”. Tras una misa inicial, se dio paso a la sesión conmemorativa en la que Codorníu pronunció un discurso, se leyeron también poesías, trabajos y hubo palabras por parte de autoridades ensalzando las bondades de la Fiesta; después se sirvió un almuerzo a los 500 niños participantes seguido de banquete para adultos con profusos brindis y amenizado con música de orquesta; seguidamente se procedió a la plantación. Posteriormente la Fiesta se mantuvo aunque según la Crónica de 1907 “no con la solemnidad y pompa que debiera” (1907, 107) lo cual pudo salvarse por contar con la presencia del ilustre murciano *Apóstol del árbol*. En mayo de 1907 se creará en la ciudad la Asociación de Amigos de la Fiesta (*El Demócrata*, Diario de la tarde, 20/5/1907, 1) que constituirá Junta y su labor se reflejará en el *Boletín de la Cámara Agrícola de Murcia* publicado en mayo del mismo año y posteriores.

Para enero de 1915 en la Gaceta número 6 se indicaba mediante Real Decreto la obligatoriedad de que cada municipio celebrase la Fiesta una vez al año debiendo ser fecha pública conocida por todos y por supuesto debiendo garantizar y consignar la asistencia de los vecinos y alumnos de las escuelas que asistiesen (*Gaceta de Madrid* 6/01/1915, 48). Tres años después, en 1918, se considera que según la solicitud de varias Asociaciones la Fiesta del Árbol pueda ser entendida también como la Fiesta del árbol frutal ampliando así la posibilidad de cultivos a otras especies arbóreas (*Gaceta de Madrid*, 19/08/1918, 503). En la Gaceta número 349 de diciembre de 1926 (15/12/1926, 1446-1447), el Ministro interino de Instrucción Pública y Bellas Artes, Wenceslao González Oliveros, informa a Severiano Martínez Anido, ministro de Gobernación durante la dictadura de Primo de Rivera, de la orden de que en las provincias del Levante se planten moreras para así fomentar la cría del gusano de seda en las Escuelas Nacionales. Posteriormente ya no aparecen más noticias en la Gaceta relativas a la celebración de la Fiesta del Árbol.

En la ciudad de Murcia y según diversas noticias, más aisladas, la Fiesta se mantuvo hasta finales de la década de los treinta (*Boletín Cámara de Comercio e Industria de Murcia*, 31/1/1908, 4; *Murcia AGro-Pecuaria*, 11/1916, 3-4).

En Lorca hay referencias de que los maestros trataron de organizarla (*El Diario Murciano*, 16/1/1904, 2) posiblemente tomando como modelo los preparativos de la capital, pero aún en 1907 no se había celebrado (*Heraldo de Lorca* 23/5/1907, 1) iniciándose pronto los tramites (*El Demócrata*, Diario de la tarde, 6/7/1907, 2) que se demorarían (*El Mínimo*, 14/2/1908, 2) hasta el 18 de febrero del mismo año (*La Lluvia*, 14/2/1915, 6) continuándose después (*Almanaque*, 1916, 27-28) hasta los años treinta.

En Cartagena hay peticiones y solicitud a los maestros Félix Martí Alpera y Enrique Martínez Muñoz “en nombre de la Higiene y de la Salubridad pública para que la Fiesta del Árbol se implante y arraigue” (*El Eco de Cartagena*, 30/1/1907, 1). En este sentido se hace interesante la respuesta de Martí Alpera, partidario de la Fiesta y de sus fines pedagógicos más que utilitaristas (*El Eco de Cartagena*, 9/2/1907, 1) pues de hecho muy preocupado por las cuestiones de la higiene escolar sería propuesta por él más adelante, en abril de 1918, la creación en los jardines de la Casa del Niño de una Escuela al aire libre, (Moreno Martínez, 1999, 141). También en la ciudad se inició una intensa campaña desde la prensa solicitando la celebración (*El Eco de Cartagena*, 13/3/1907, 2; *ibídem*, 29/8/1907, 1; *ibídem* 31/8/1907, 1; *ibídem* 7/9/1907, 1; *ibídem* 6/11/1907, 1) y publicándose las primeras noticias en enero de 1908 (*El Eco de Cartagena*, 30/1/1908, 1) cuando la Fiesta se empezó a preparar para los primeros días del mes de febrero, en la conocida como zona del Ensanche donde los niños plantaron higueras, típicamente mediterráneas (*Carthago Moderna*, 10/2/1908, 1). Al parecer las plantaciones duraron varios días (*El Eco de Cartagena*, 12/2/1908, 3) realizando preparativos para la Fiesta que por fin se celebró, no exenta de duras críticas (*Carthago* 16/2/1908, 1), el 23 de febrero de 1908 dedicando *El Eco de Cartagena*, una edición de dos páginas completas (22/2/1908, 5-6) alabando las virtudes de la “perfecta y magnífica fiesta” (*Carthago*, 1/3/1908, 9). Posteriormente, en 1917 se refiere la celebración de la Fiesta en la villa de Moyá, ofreciendo noticias sobre su fundador un tal Antonio Viñas, e informando además de la recepción de premios por parte del rey y la Regente M^a Cristina “concedidos a los niños que cuidan y protegen los árboles de las calles, y entre las niñas que de una semilla de fruta en una maceta hicieron crecer un arbolito”. En agosto de 1917 *El Porvenir* publica una sesión de la alcaldía en alusión a un irónico artículo publicado anteriormente por el periódico donde se alude a la Fiesta y se acuerda pedir al Ministro de Fomento una subvención para su celebración. Destaca además, en Cartagena la publicación en febrero de 1925 de un monográfico sobre la Fiesta que contenía poesías, canciones y escritos de maestros y autoridades en honor al árbol y sus virtudes.

Fuente: *Cartagena Ilustrada*, 15/2/1926, 15

Monográfico publicado para la Fiesta

Son varios los Diarios que consignan noticias sobre su extensión y celebración en varios pueblos y pedanías murcianas sobre todo durante los años centrales de la década de los veinte, es el caso de Los Dolores de Cartagena donde participa el maestro Enrique Martínez Muñoz (*El Eco de Cartagena*, 3/3/1913, 3), El Albuñón (*El Magisterio de Murcia*, 10/4/1925, 6), Ulea (Carrillo Espinosa, 2006), Mula (*El Faro de la Juventud*, 1/10/1921, 1), Alhama de Murcia, Cehegín (*El Magisterio de Murcia*, 10/5/1925, 4), San Javier donde según la correspondencia escolar (A.M.S.J., *Correspondencia escolar* 1926, 1927) el maestro de La Calavera pide autorización al alcalde para celebrarla, Monteagudo donde se reclama que la fiesta no debe ser un acto oficial si no educador (*Levante Agrario*, 19/2/1927, 2), Jumilla donde se plantan moreras en función de la Orden Ministerial (*Gaceta de Madrid*, 15/12/1926, 1446; *Boletín de la Administración Municipal*, 20/3/1927, 3) Calasparra (*El Magisterio de Murcia*, 10/6/1928, 4).

Las últimas noticias sobre la Fiesta consignadas en la prensa murciana datan de finales de los años 30 y en algunos casos anuncian su suspensión o refieren su celebración en otras provincias (*La Tarde de Lorca*, 11/1/1934, 1; *Hoja oficial de Cartagena*, 27/2/1940, 2).

Consideraciones finales

La generalización y extensión de la Fiesta del Árbol por muchos pueblos de España acabó por convertirla en “símbolo, compendio y escenificación de los valores del regeneracionismo educativo propio de su tiempo” (Ródenas, 2015, 401) vinculados a la idea ya anotada de recuperar y mantener un paisaje, imagen idealizada de una cultura proyectada hacia un futuro nuevo y regenerado.

Como fiesta infantil y escolar, pronto propagó hacia una fiesta de carácter más social donde participaban autoridades, escuelas y pueblos, y con el fin de que calara

entre la *masa general* del país, se sublimó su carácter lúdico, festivo y de ostentación, por encima incluso de sus reales fines pedagógicos, lo que bien pudo ser la causa y motivo de su abandono. En 1933 Mallart manifestaba que su práctica había sido “demasiado absorbida por la parte de la fiesta y por lo externo y manifestativo, descuidándose lo que podía conducir a una verdadera efectividad” educativa (citado en Ruíz y Palacios, 1999, 159).

La Fiesta denotó claros signos de propaganda política y patriotismo materializando espacios sociales en los que se conjugaba la protección del patrimonio natural, la conservación de la memoria del país (léase advocación nacionalista ante las pérdidas de ultramar) y una cierta concienciación “pertinente” de “higiene moral y pública” (véase por ejemplo Alcusón Sarasa para el caso aragonés durante la dictadura de Primo de Rivera). Y sin embargo había algo más, sin duda más pertinente pero opacado por “el resonante triunfalismo de las crónicas del evento” plasmado en las citas de los Diarios arriba referidos: había una España pacata que no lograba barrer la lacra del analfabetismo, del absentismo escolar y la extrema pobreza de muchas familias; el festejo no lograba disimular “bajo el amplio manto de la hipocresía social la lacra del trabajo infantil en las minas (de La Unión en un caso, del campo en otros)”, de una vida miserable para las muchedumbres (Ródenas, 2015, 415). Ciertamente, la Fiesta del Árbol y su esmerada puesta en escena, procuró inculcar y fomentar el amor por la naturaleza, pero también la laboriosidad incesante y la previsión de aquellos a quienes iba dirigida como medios de asegurar el porvenir patrio.

Bibliografía y documentos citados

Álbum de la escuela rural, Ministerio de Agricultura. Servicio de Capacitación y Propaganda, s/f.

ALCUSÓN SARASA, A. “La Fiesta del Árbol como elemento de nacionalización durante la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930): el caso aragonés”, *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación: Actas del X Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, 2011.*

Archivo Municipal de Cartagena.

Archivo Municipal de Mazarrón, Actas Capitulares.

Archivo Municipal de Murcia.

Archivo Municipal de San Javier, Correspondencia Escolar.

CARRILLO ESPINOSA “La Fiesta del Árbol en Ulea” en *Historia de Los Alcázares: el mar y las huertas de la Región de Murcia*, BARRANCO, M. y HERRERO, M. (ed.), 2006, págs. 269-271.

CASADO DE OTAOLA, S., *Naturaleza Patria. Ciencia y sentimiento de la Naturaleza en la España del regeneracionismo*, Madrid: Ed. Marcial Pons Historia, 2010.

- DEL POZO ANDRÉS, M^a M., “El discurso pedagógico del regeneracionismo español: de la univocidad a la polisemia” en RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.; DOMÍNGUEZ, W R.; JUAN BORROY, V. M. (Eds.), *La Educación en España a examen 1898-1998*, Ministerio de Educación y cultura, 1999.
- Gaceta de Madrid. Colección Histórica.
- GÓMEZ GARCÍA, N. “Los discursos educativos en el siglo actual” en RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.; DOMÍNGUEZ, W R.; JUAN BORROY, V. M. (Eds.), *La Educación en España a examen 1898-1998*, Ministerio de Educación y cultura, 1999.
- GONZÁLEZ, I., REDONDO, M. M., FERRERAS, C. Hechos históricos forestales del monte de utilidad pública “Pinar y agregados” de Guadarrama (Madrid, España) en *Cuadernos de la Sociedad Española de Ciencias Forestales*, N^o. 16, 2003 (Ejemplar dedicado a: Actas de la II Reunión sobre Historia Forestal).
- Hemeroteca Digital de la Región de Murcia.
- La Fiesta del Árbol, Cartagena, Febrero 1925. Levantina de Artes Gráficas.
- La Fiesta del Árbol por Leonardo Escalona y Montaner, Albalate de Cinca (Huesca), 1933, edición facsímil Museo pedagógico de Aragón, 2009.
- MARÍN MURCIA, J.P. El material científico para la enseñanza de la botánica en la Región de Murcia (1837-1939), Tesis doctoral, 2014.
- MARRACO SOLANA, S. “La política forestal española: evolución reciente y perspectivas” *Revista de Estudios Agro-Sociales*, n^o 158, (1991), pp.15, 16.
- MORENO MARTÍNEZ, P.L., “La protección a la infancia en Cartagena (1908-1936)” en *Historia de la Educación*, n^o 18, (1999), pp. 127-147.
- MORENO MARTÍNEZ, P.L., “Un proyecto Regeneracionista: las colonias escolares en España (1887-1936)” en RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.; DOMÍNGUEZ, W R.; JUAN BORROY, V. M. (Eds.), *La Educación en España a examen 1898-1998*, Ministerio de Educación y cultura, 1999.
- PAULE RUBIO, Á., “Bicentenario de la Fiesta del Árbol en Villanueva de la Sierra (Cáceres) 1805-2005”, *Alcántara*, 66, pp.103-122.
- Revista de Mutualismo Escolar* 10 (1934), pp. 178-179.
- PÉREZ GALÁN, M., *La enseñanza en la Segunda República Española*, Madrid, 1977.
- RÓDENAS ROZAS, F.J. “La Fiesta del Árbol en La Unión, escenificación del Regeneracionismo educativo” en *Maestros y Escuelas en la Región de Murcia, 1750-1950*, VIII Congreso de Cronistas Oficiales de la Región de Murcia, 2015.
- RODRIGUES, M.M., “Festas escolares: as Festas da Árvore no Barreiro”, *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 31 p. 95-119, Maio/Ago 2010.
- Disponibile en: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.
- RUIZ RODRIGO, C. Y PALACIOS LIS, I. *Higienismo, Educación Ambiental y Previsión Escolar. Antecedentes y prácticas de educación social en España (1900-1936)* Ed. Universidad de Valencia, (1999).
- SABIO ALCUTÉN, A. “Imágenes del monte público, (“patriotismo forestal español” y resistencias campesinas) 1855-1930” en *Ayer*, n^o 46, (2002), pp. 123-153.

SIERRA VIGIL, J.M., *La culta y simpática fiesta. La Fiesta del Árbol en la Política Forestal y la Historia de España*, Madrid: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino, 2011.

VILANOU, C. "Pensamiento y discursos pedagógicos en España (1898-1940)" en RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.; DOMÍNGUEZ, W R.; JUAN BORROY, V. M. (Eds.), *La Educación en España a examen 1898-1998*, Ministerio de Educación y cultura, 1999.

WALGÔDE, A. QUEIRÓS, E. *Guia para a Organização e Realização da Festa da Árvore*, Porto: Companhia Portuguesa Editora, 1916.

PRENSA PEDAGÓGICA PARA JÓVENES Y PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO: ABOGAYA. REVISTA SCOUT Y DE TIEMPO LIBRE (1980-1985)

José María HERNÁNDEZ DÍAZ
Universidad de Salamanca
España

Introducción

La animación y educación en el tiempo libre, desde la mirada de los adolescentes y jóvenes, es un ámbito educativo de creciente influencia en las sociedades contemporáneas avanzadas para consolidar procesos de socialización y de educación social. Uno de los instrumentos utilizados por los jóvenes y para los jóvenes ha sido la prensa escrita, bien en papel (como es el caso que aquí nos ocupa) o más recientemente por vías digitales, que es hoy la más habitual entre los jóvenes y adolescentes. Los jóvenes no podrán nunca renunciar a generar instrumentos de comunicación para sí o para otros, materiales que al paso del tiempo se han convertido en patrimonio pedagógico incuestionable.

Un ejemplo bien visible de nuestro propósito hermenéutico nos lo proporciona una publicación periódica, una revista de difusión, formación y diversión como es la revista *Abogaya*, que publica el movimiento scout de Castilla y León en los primeros años ochenta del siglo XX. El análisis de los temas que aborda, los objetivos propuestos, ornamentación, equipos de jóvenes redactores y editores, nos ayudan a comprender mejor los procesos de incorporación de los jóvenes a la vida democrática en el final de la dictadura franquista y la transición, pero también a calar en los temas de interés de naturalidad juvenil, y en particular de la educación del, para y en el tiempo libre de los jóvenes.

Este tipo de expresiones del patrimonio pedagógico juvenil e histórico educativo han sido escasamente exploradas entre nosotros. De ahí su interés, reivindicación y la propuesta de sensibilización y estudio de ellas.

1.

Sobre la prensa pedagógica de los jóvenes

La prensa pedagógica se viene erigiendo entre nosotros en un referente obligado en los estudios sobre patrimonio histórico educativo, además de haberse convertido en una fuente de información inevitable para el historiador de la educación contemporánea. La publicación en las últimas décadas de diferentes censos y repertorios de prensa pedagógica en varios países, como Bélgica (De Vroede, 1973), Francia (Caspard, 1981), Italia (Chiosso, 1997), Portugal (Novoa, 1993), Brasil (Cattani, 1999) o España (Hernández Díaz, 2015 a) ha incentivado el uso de la prensa como instrumento de ayuda en la investigación histórico educativa, pero también la han convertido en foco de análisis con identidad propia, un ámbito específico con personalidad y señas de identidad, y con creciente vitalidad.

Como expresión de lo que indicamos, a partir de algunos proyectos de investigación centrados en la prensa pedagógica se han celebrado algunos congresos o jornadas internacionales (por ejemplo en la Universidad de Salamanca a cargo del GIR. *Memoria y Proyecto de la Educación. Helmantica Paideia*), que han dejado testimonios científicos importantes en forma de publicaciones (Hernández Díaz 2013, 2015b), más allá de que en 2018 se haya previsto celebrar un nuevo congreso internacional sobre el tema, coincidiendo con el VIII Centenario de la Universidad de Salamanca, nacida en 1218.

La prensa pedagógica en España, tal como por ejemplo fue considerada en sus primeros estudios, quedaba casi restringida a las publicaciones profesionales de los profesores (Checa, 2002). Este autor había roto con anterioridad muchas lanzas por toda la cartografía española, publicando en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* varios avances de lo que más tarde resultaría ser el libro que mencionamos. Pero tal como hemos expuesto recientemente (Hernández Díaz, 2013, 15-32) la prensa pedagógica es un ámbito del patrimonio histórico documental de extraordinaria versatilidad temática, como lo es el mismo concepto de educación, y como resultan ser las prácticas educativas y sus instituciones en su compleja diferenciación y diversidad. De ahí que debamos utilizar la expresión de géneros textuales para referirnos, en una clasificación exploratoria, en primer lugar, a la prensa pedagógica que se orienta con preferencia a todo lo que representa la complejidad y riqueza de asuntos, personas, funciones, asociaciones de profesores, instituciones propias y/o próximas del o al **sistema educativo** en cada uno de sus apartados y niveles. En sí mismo nos aparece como una expresión oceánica, por la magnitud e importancia que desempeña en los procesos formativos de toda sociedad, y en consecuencia la cantidad de oportunidades que representa para la prensa pedagógica.

Pero a continuación, debemos contemplar la no menos rica diversidad de la prensa pedagógica del ámbito de la **educación social**, en sus infinitas manifestaciones. Igualmente el amplio campo formativo que generan las diferentes **administraciones** (además de las de educación) y las publicaciones informativas y pedagógicas que editan (sanidad, medio ambiente, ejército, agricultura, justicia, gobernación, trabajo y otras). El poder histórico y de presente que en plano educativo ejerce **la iglesia ca-**

tólica en nuestro contexto hispano explica el sinnúmero de publicaciones periódicas que rozan la educación de la fe por la catequesis, pero también el plano educativo más amplio. Otro de los grandes campos en que podemos situar y explicar la prensa pedagógica es el de las **publicaciones científicas** que se interesan por los asuntos de la educación, que son muy importantes en influencia cualitativa y en número. Y dejamos para el final la mención a las publicaciones pedagógicas periódicas que se mueven en torno al perfil **grupos de edad**, sean estos niños, adultos, mujeres, mayores, o concretamente los jóvenes, que es lo que ahora nos interesa aquí a nosotros.

La educación de los jóvenes, más allá del obligatorio o recomendable periplo por la educación secundaria y la educación superior, se complementa o se profundiza en los diversos espacios de sociabilidad y encuentro, en los lugares de memoria y encuentro juvenil, en asociaciones juveniles de la más diversa tipología o en otros espacios que cambian con las modas, ciclos y generaciones juveniles. Hoy, desde luego, internet y las redes sociales son ámbitos de encuentro, socialización digital para los jóvenes, y por supuesto transmisión e intercambio de saberes, actitudes, valores, en último término de educación.

Es más, el afán y necesidad por comunicar e intercambiar ideas, informaciones, propuestas, de socializarse al fin, forma parte de la identidad juvenil y de su proceso de construcción personal y colectiva, como ya mostraban algunos de los primeros estudios científicos sobre los movimientos de juventud (BIE, 1936). De ahí que desde los inicios de la prensa como expresión de ciudadanía y volcán de iniciativas, los jóvenes han estado muy presentes, han sido actores principales, sobre todo en periódicos y revistas rompedores, rupturistas, innovadores. Así ha sucedido en la prensa escrita en papel, y así sucede hoy con innumerables propuestas digitales juveniles que vuelan por la red de redes. Porque hay que decirlo de forma rotunda, la prensa juvenil editada por los mismos jóvenes en papel ha quedado reclusa en un reducto, ha sido reducida a un pequeño espacio testimonial a lo largo de los últimos treinta años. Este es un fenómeno mundial juvenil sin paliativos. Crecen día a día miles de webs, blogs, documentos diversos, pero se han ido eliminando instrumentos como la prensa y la revista juvenil publicada en papel, que resulta ahora más lenta de difundir, más cara de producir, menos ágil para incorporar elementos visuales, más difícil de editar. El concepto de revista se mantiene, pero lo que cambia es el soporte. Al igual que para el libro ya nos anunció algunos años atrás el recientemente fallecido y prestigioso semiólogo italiano, Umberto Eco, que en esta civilización digital el libro no va a desaparecer, pero cambiará parcialmente el soporte tradicional en que se difundía, lo podemos aplicar de forma equivalente para la publicación periódica juvenil. Aunque con el agravante añadido, para el caso de los jóvenes, que representan las redes sociales asentadas en los mensajes y comunicaciones reducidas a un número mínimo de caracteres escritos y al predominio de los elementos icónicos. Ello hace que el proceso de comunicación y de creación de opinión entre los jóvenes adopte en nuestro contexto un formato de millones de pequeñas informaciones pero con escasos documentos más elaborados que inviten a la reflexión y a adoptar conductas menos inmediatas e impulsivas (Badillo, 2003; Pinilla, 2011).

Pero volvamos la vista atrás sobre la generación precedente de jóvenes españoles, artífices de numerosas publicaciones periódicas como la que aquí anotamos,

que están saliendo de una dictadura larga y estrenan democracia y diferentes expresiones de libertad, una de ellas la prensa escrita, en este caso las revistas de los jóvenes.

La revista que aquí nos interesa comentar históricamente, además de pertenecer al género de la prensa pedagógica de los jóvenes, para su comprensión y análisis debe ser encuadrada en un marco sociopolítico y en otro de identidad asociativa, dentro de un movimiento juvenil como era y es el esculptismo.

Los primeros años 80 representan para el asociacionismo juvenil de España una etapa muy floreciente y esperanzadora. Y lo fue no solamente desde una lectura política de la intervención de los jóvenes y sus organizaciones juveniles en la lucha por las libertades y una sociedad democrática, que también es aceptable considerarlo así. En políticas libres de juventud estaba casi todo por hacer después del gran vacío que había representado el franquismo, como nos decía hace unos años (2003) el primer presidente del Consejo de la Juventud de España, Enrique López Viguria, por cierto, uno de los impulsores y redactores iniciales de nuestra revista *Abogaya* (Hernández Díaz, 2003-2004). En ese clima de apertura y de demandas juveniles emergen nuevas y numerosas asociaciones de jóvenes, se consolidan y expanden otras ya arraigadas, y también se adoptan posiciones claras para delimitar el ámbito de las asociaciones juveniles políticas (casi todos los partidos habían organizado su correspondiente “asociación de juventud”), de otras asociaciones juveniles que se situaban en proximidad a la iglesia católica, a movimientos educación del tiempo libre, a varias asociaciones de esculptismo.

El movimiento scout es, con diferencia, el de mayor implantación en España y también en el ámbito mundial, a través de diferentes asociaciones y confederaciones, y con una destacada influencia educativa en millones de personas desde su origen en Inglaterra a partir de la figura emblemática de B.P (Baden Powell, 2005), creador en 1907 de una auténtica escuela de ciudadanía para los jóvenes ingleses del momento y después de todo el mundo con inusitada rapidez, promoviendo a través del juego y la autoformación de los adolescentes y jóvenes una pedagogía de la paz, de la ciudadanía mundial (Bauberot, 2006; Laneyrie, 1985; Vallory, 2010).

El movimiento scout llega a España en 1912 y pronto alcanza una notoria implantación en muchas ciudades, hasta que en 1936 ve interrumpida su marcha ascendente en pro de la educación ciudadana, al ser prohibido por el régimen franquista acusado de simpatizar con valores de democracia, masonería y apuesta por la libertad, lo que contravenía directamente el orden impuesto por los militares rebeldes (Hernández Díaz, 2011). Con lentitud y muchos problemas derivados de la clandestinidad y de una tolerancia vigilada, pero sin apoyos ni reconocimientos, y con la oposición de varias asociaciones del Frente de Juventudes, el esculptismo (en sus diversas asociaciones) va retomando aliento organizativo y vida activa con niños, adolescentes y jóvenes, y comienza a reaparecer en varias regiones españolas, y a desempeñar una auténtica cultura ciudadana y educación en el tiempo libre, una educación social en relación con el medio ambiente natural y humano (Cruz Orozco, 1995, 2002; Espeso, 2013; Balcells, 1993, Cerdá, 1999; Alaminos, 2001; López Lacárcel, 1986). Desde luego que en los últimos años del franquismo, y durante la transición a la democracia el esculptismo ha desempeñado en España un papel cen-

tral en la construcción de una sociedad en libertad, con responsabilidad ciudadana de los jóvenes, mediante una pedagogía activa, de autoformación y asentada en el juego y sus expresiones lúdicas (González-Agápito, 2009).

Precisamente será una de las asociaciones juveniles scouts y del tiempo libre, el Movimiento Scout Católico (MSC), una de las más extendidas y mejor implantadas en el panorama juvenil español del momento, con varios miles de asociados, y representada en la mayoría de las provincias, la que será capaz de impulsar iniciativas de comunicación y participación de los jóvenes españoles en esos años que situamos al fin de la transición política, los primeros años 80. Por citar solamente dos ejemplos, mencionamos la revista *Goitibera*, editada en Vitoria por Euskalerriko Eskautak, el escultismo del País Vasco, y nuestra *Abogaya*, editada por el MSC de Salamanca entre 1980 y 1985.

Este tipo de publicaciones servían de elemento de comunicación entre los adolescentes, jóvenes y responsables de la asociación scout, pero también de formación y fomento del debate pedagógico y social en torno a cuestiones de interés común de sus asociados. Hoy nos permiten adentrarnos en la historia interna de estos grupos juveniles y comprender mucho mejor su inestimable contribución a la educación en el tiempo libre, a la educación social y en valores de ciudadanía, educación para la paz, precisamente en un momento crítico para la sociedad española, que precisaba de constructores de paz y ciudadanía desde su proximidad a los jóvenes y mediante métodos pedagógicos activos. También estas publicaciones juveniles nos permiten y ayudan a poner en valor los elementos de publicaciones pedagógicas producidas por los jóvenes, como patrimonio histórico educativo de interés.

2.

Abogaya, una publicación juvenil de la transición, para la educación ciudadana y el tiempo libre

Comencemos por mencionar algunos datos técnicos de la publicación que nos ocupa. Se trata de una colección de 16 números (del 0 al 15), que se encuentra dispersa, aunque completa, pero ubicada en el Archivo de la Delegación de Escultismo de Salamanca, con algunos ejemplares en la Biblioteca de la Facultad de Educación y otros en archivos particulares.

Debemos mencionar que existe una colección precedente, editada por la Delegación Diocesana de Escultismo de Salamanca, que consta de 6 números, publicados entre 1975 y 1978. Lleva por nombre simplemente *Hoja Informativa del MSC. DDE de Salamanca*, y su soporte es ciclostilado, en edición rudimentaria y sencilla, con ilustraciones esquemáticas, sin fotografías, con una extensión variable de 14 páginas a 18 y 20. El contenido de esta sencilla publicación es de información de actividades scouts, reuniones mantenidas por los miembros de la delegación de escultismo, informes de actividades nacionales de MSC, reflexiones sobre el escol-

tismo en los barrios de la ciudad y pueblos próximos y el compromiso sociopolítico de los responsables scouts y de los pioneros y rutas, recomendaciones bibliográficas de temas de pedagogía del ocio y del tiempo libre, y en especial del método scout, artículos sobre el papel de los padres en el escultismo, recomendaciones pedagógicas para las ramas de rutas y de pioneros, y para los jefes de grupo y de ramas en cada unidad scout, anuncios de concursos y festivales musicales scouts, comentarios a la fiesta de San Jorge que cada año acoge en una acampada a todos los scouts de la asociación, comentarios bibliográficos sobre el método scout, comentarios y aplicación del escultismo para pioneros, la organización de la unidad scout, historia de los diversos grupos scout de la ciudad (Stalking, Milagro, San Mateo) , opiniones de los rutas sobre temas sociales de actualidad, artículos sobre coeducación en el escultismo, pedagogía del campamento, técnicas de animación juvenil en el tiempo libre y al aire libre, grandes juegos, crónica de visitas de scouts de Bragança-Portugal, informe de las asambleas generales del MSC, pedagogía de la fe en el escultismo.

Es bastante probable que se produjera durante algo más de un año (hacia 1979) un cierto vacío informativo, una vez que no aparecen más referencias de más “Hojas Informativas”. Pero una vez que llegan nuevos equipos de jóvenes a las delegaciones de escultismo, emergen nuevas ideas, en concreto desde la rama “Ruta” (jóvenes de 17 años y algunos más) y renace en este caso la necesidad de publicar una revista de pedagogía y del tiempo libre para los scouts y para todos aquellos jóvenes interesados en la educación y animación del tiempo libre. El grupo que impulsa el nuevo proyecto procede de la rama scout “Rutas”, que junto a algunos jóvenes responsables de grupos y de la Delegación de Escultismo lanzan la nueva revista scout y de educación del tiempo libre.

El Consejo de Redacción de la revista *Abogaya*, que aparece en el número “0” de la misma, correspondiente a marzo de 1980, estaba formado por Oscar Luis Fallas Estors, Luis Gómez Mateos, Ignacio Juliá Manzano, Enrique López Viguria, Charo Juanes y José Gregorio Matilla. Este consejo de redacción no permanece estático, de tal manera que en el número 16, y último, correspondiente a marzo de 1985, sólo se mantiene del grupo original Charo Juanes, y para entonces aparece como Director J. Carmelo Alvarez. No podemos entrar aquí en el detalle de un número elevado de colaboradores que lo han hecho de forma desinteresada durante esos años. La mayoría de ellos proceden del movimiento scout, pero también de otros grupos juveniles de la ciudad de Salamanca que por entonces se mueven en la pedagogía del tiempo libre.

Desde el punto de vista técnico y de formato, *Abogaya*, palabra tomada del vocabulario vulgar popular salmantino, que designa un fruto fallido del roble utilizado tradicionalmente para fabricar tinta, aunque no aparece en el diccionario de la RAE, es el nombre elegido por los jóvenes promotores porque representa una expresión del bosque, de la naturaleza, de la sierra con robledales. El nombre quiere representar ante todo el valor pedagógico que merece la naturaleza como el espacio privilegiado para el escultismo y para una pedagogía del tiempo libre y al aire libre.

La revista va dirigida, y se distribuye, para jóvenes de 17 años en adelante, los Rutas y a otros educadores scouts, de aproximadamente 20 a 25 años, con respon-

sabilidades educativas y organizativas en la asociación scout. Se editan y distribuyen en torno a 500 ejemplares de cada tirada, y sabemos que los últimos números cuestan 100, porque no se regala, pues debe autofinanciarse con las pequeñas colaboraciones de los jóvenes

El formato que mantiene *Abogaya* desde el número 0 (marzo de 1980) hasta el número 13 (abril de 1983) es de 17 cms por 24.5, mientras que desde el 13 al último, que es el 16 (marzo de 1985) su mancha se sitúa en 22 cms por 28. Los número 0 y 1 presenta su cubierta en blanco y negro, pero a partir del 2 (diciembre de 1980) la cubierta ya se ofrece en otros colores. Vista su presentación técnica y la incorporación de fotos desde las categorías técnicas desde, 36 años más tarde, nos podría parecer una publicación de escasa o baja calidad técnica, pues se escribe todavía con máquina de escribir tradicional, al menos hasta el número 13 (abril de 1983), simplemente porque todavía no habían comenzado a generalizarse los ordenadores, incluso los más primitivos. El número de páginas que componen cada ejemplar se sitúa entre las 24 y las 56, y se reproduce en offset y por fotocomposición en Gráficas Varona (C/ Rúa 44). Pensemos que se trata de una publicación que no es propia de profesionales de la prensa, ni de la edición, sino de jóvenes voluntarios que aprenden a componer con la ayuda de los que más saben del asunto técnico. Los últimos tres números de la colección ya ofrecen otra imagen técnica y compositiva, así como la inclusión de fotografías de mayor calidad.

La revista comienza siendo editada por la rama de las rutas del escultismo de Salamanca (jóvenes a partir de los 17 años y aproximadamente hasta los 20), pero se comparte con otros grupos de la rama ruta de las provincias próximas de Castilla y León. Pero muy poco después, ya en enero de 1981, la revista será editada por los Scouts de Castilla y León. Es decir, por una parte, en el contexto de sensibilización que representan los Estatutos de Autonomía, las organizaciones y asociaciones juveniles comienzan a adoptar un formato regional o "nacionalista", como ocurre con el escultismo. Y por otra parte, se produce un salto cualitativo sobre quienes editan la revista, que ya no serán solamente los scouts de la rama Ruta, sino que pasarán a serlo los responsables-educadores scouts, jóvenes que se sitúan entre los 20 y 24 años, en su mayoría. El último número editado, el 16, marzo de 1985, contempla una elaboración técnica y artística de mayor calidad (de hecho quien elabora la portada es hoy un pintor reconocido y cotizado, Miguel Elías), y se vende al precio de 125 ptas.

¿Qué es lo que contiene la revista *Abogaya* y trata de comunicar a otros jóvenes rutas y educadores scouts con responsabilidad en las unidades? El proyecto educativo que representa esta publicación juvenil aparece bien señalado ya en su número 0, de marzo de 1980. Anuncia en la página 3 cuáles van a ser sus secciones: escultismo y asuntos pedagógicos de las ramas scouts (lobatos, rangers, pioneros, rutas); ecología y temas próximos a ella; entrevista a personalidades relevantes de la educación del tiempo libre y del escultismo; presentación de la trayectoria de Baden Powell en formato comic; noticias de interés para el escultismo y la educación en el tiempo libre; guía de actividades culturales de la ciudad y poblaciones próximas que sean de interés para rutas y animadores scouts; folklore tradicional; información sobre asociaciones juveniles; cartas a la redacción; pasatiempos y chistes; sugerencias

cias; el escultismo en los barrios; temas de pedagogía activa; pedagogía de la fe.

Ya en este primer número encontramos artículos, siempre ornamentados con dibujos y fotos, sobre ecología, la escuela de formación de animadores scouts, canción scout, pedagogía de la fe, entrevista a Rafael Méndez (presidente de MSC), artículo sobre la libertad, información sobre cambio de nombre a varias calles de Salamanca, impuestas por el franquismo, por decisión del primer ayuntamiento democrático después de las elecciones de municipales de 1979.

El número 1, junio de 1980, acoge artículos sobre: *Las Batuecas*, paraíso de la naturaleza; la planificación del campamento; entrevista a Jesús Málaga, alcalde socialista de Salamanca; crónica sobre San Jorge comunero; tema polémico: la objeción de conciencia; manifestación antinuclear; pedagogía de la fe; canción: la llamada a la esperanza. El número 2, diciembre de 1980, acoge trabajos sobre ecología-la comarca; cursos de formación para animadores scouts; rutas, como artesanos de una nueva tierra; I festival de la canción scout salmantina; entrevista a Lazslo Nagy, secretario del escultismo mundial; poesía "Para la libertad", Miguel Hernández; problemas ecológicos con la autovía; información de actividades culturales de interés en la ciudad; pedagogía de la fe para pioneros; crónica del campamento scout Calasanz en Teleno 80; difusión de publicaciones y humor juvenil. En el número 3, enero de 1981, encontramos artículos sobre: entrevista a Benoit Blanplain; los espacios naturales de Castilla y León; textos de Baden Powell; el animador scout...siempre listo; historia del grupo Sto. Tomás; pedagogía de la fe; asamblea de San Esteban, 1970; nos escriben. En el número 4, marzo de 1981 anotamos artículos sobre: Nuestra lucha es esta educación; diálogo con Manuel Hernández; historia del grupo Nebrija; Corpo Nacional de Escutas de Portugal; técnicas de impresión <La Vietnamita>; ruta, bases para una reflexión; el barrio como descubierta; educación en la fe; constitución de los scouts de Castilla y León;

En los números posteriores, que alcanzan hasta el 16, marzo de 1985, aparecen artículos sobre formación de monitores en campos-escuela, historia del escultismo en Salamanca y de grupos scouts (Pizarrales, Promesas, San José, San Mateo, Stalking,), método scout por ramas (el lobatismo desde Italia, el método de proyectos y el escultismo, coeducación y escultismo, educación sexual en el escultismo, textos de Baden Powell,); ecología (contra la central nuclear, observando las aves, didáctica medioambiental en el campamento), entrevistas (comité de padres, Jordi Bonet, don Miguel el cura poeta, el sexólogo Rolando Salazar), pedagogía de la fe (la visita del Papa a Salamanca, la educación de la fe en las ramas) , organización de un campamento (veladas y fuegos de campamento, días de lluvia, el raid, juegos de pistas, humor scout, técnicas de acampada, nudos de cuerda, fuegos y tipos de cocina en el campo, aprendiendo a orientarse en la naturaleza, campamento volante), técnicas de animación juvenil (técnicas de expresión dramática, talleres artísticos, la serigrafía, aeromodelismo, festivales de canción juvenil) , la promesa, compromiso político de los responsables scouts, crónicas desde el Amazonas, salidas a la montaña, el grupo scout y el barrio, la Comunidad Autónoma de Castilla y León (el Estatuto de Autonomía de Castilla y León, conciencia regional en Castilla y León, Castilla y León y energía, Concejo Educativo, folklore de Castilla y León, juventud y Castilla y León), el padrenuestro de Víctor Jara.

Es de destacar que desde 1983 hasta el punto final de 1985 los números de la revista se espacian más en cuanto a su periodicidad en la aparición (seguramente por razones técnicas y económicas), y suelen dedicar parte de la revista a temas monográficos (sexualidad, coeducación, la autonomía de Castilla y León), pero manteniendo el estilo y varias de las secciones previstas en su inicio, aunque nunca con rigidez.

3.

Para concluir

El estudio de una colección de prensa pedagógica juvenil de los años 1980, como esta de *Abogaya*, se ha convertido para nosotros en un motivo histórico educativo apasionante y de interés en sí mismo por contribuir a enriquecer nuestro patrimonio histórico educativo de manera más lata que el reductivismo pedagógico a que con frecuencia nos somete la investigación sobre la cultura escolar, por importante que sea, que lo es. La prensa juvenil es una extraordinaria expresión de la cultura y condición de los jóvenes y adolescentes, de sus procesos de conformación de mentalidad y de sus variadas formas de educación, en espacios de mayor apertura, con un grado de libertad de expresión mucho más amplio. Por ello convendría no descuidar el estudio de este ámbito de expresión histórico educativa, pues de lo contrario podremos incurrir en una visión parcializada en nuestra investigación, en particular en la historia de la educación social. La colección de *Abogaya. Revista scout y de tiempo libre* que presentamos nos invita a transitar esta variante del camino del patrimonio histórico educativo, poco explorado, y a abrir nuevas búsquedas interpretativas de la prensa juvenil. La prensa pedagógica en general, y la prensa de los jóvenes en este caso, también forman parte de los recursos y del patrimonio histórico educativo que hemos de preservar, conservar, estudiar y difundir, y aprovecharlo directamente para la investigación en historia de la educación.

A nosotros nos interesa el estudio histórico de la prensa juvenil por su valor material en sí misma, por su dimensión comunicativa y formativa, y porque según su orientación nos facilita comprender mejor varios procesos diferentes, como los que mencionamos a continuación.

La colección de prensa juvenil que nos ocupa, *Abogaya*, nos permite enriquecer la comprensión de la historia de los jóvenes españoles de los años 1980, pero en particular la de sus asociaciones, o al menos algunas de ellas. La historia de los movimientos de juventud no es un apéndice secundario en la historia de la educación social, y de la educación en su conjunto, sino que ocupa una posición central para explicarnos procesos culturales, sociales y educativos de alcance (Sureda García, 2002-03; Mayeur, 1986). Pero en buena medida está por hacer a pesar de los avances logrados, y está demandando trabajos que introduzcan matices y concreciones. La vía que proponemos a través de la prensa de los jóvenes es otra de las posibles.

Además, dentro de la diversidad de asociaciones y movimientos juveniles que han nacido, desaparecido o continuado existiendo, el escultismo es el movimiento juvenil por antonomasia desde el nacimiento de los movimientos juveniles en el siglo XIX, como gran escuela mundial de educación social y educación para la ciudadanía en el siglo XX y hasta hoy. Pero el estudio del escultismo no debe quedar recluido a las declaraciones internacionales de sus directivos, a informes generalistas, o a citar mil y una veces los textos del fundador, sino que precisa aterrizar en la vida real de las asociaciones locales y provinciales, regionales o federales para comprender la riqueza y diversidad de expresiones que representa. Esta revista de los jóvenes scouts de Salamanca y de Castilla y León nos facilita mucha información y mucha vida real de miles de jóvenes que practican con mucha ilusión un escultismo transformador de la sociedad española del momento en que se publica.

La lectura de los artículos e informaciones que aparecen en la colección de esta revista nos lleva a preguntarnos por el papel de muchas asociaciones y de miles de jóvenes españoles de la época en pro de una sociedad más libre y democrática, que desea pasar con rapidez la página histórica de una concepción autoritaria de la vida pública como la vivida durante el franquismo. Por ello es tan interesante observar el compromiso social y político que los jóvenes scouts asumen en esa etapa histórica en pro de la mejora de la vida real en los barrios, en los emergentes asuntos ecológicos, en la educación en libertad. Esa actitud colectiva, y la práctica vital de estos jóvenes scouts distan mucho de la visión rancia y facilona que los tópicos trasladan sobre la imagen de un scout en la sociedad. Era una España que en los años 1980 aspiraba a la democracia formal y real en el plano político y en la vida pública precisaba de la contribución de los jóvenes, al menos de algunas vanguardias juveniles, para incorporar vida y compromiso en los procesos de cambio. Algo de ello se logró alcanzar, no lo suficiente, con seguridad, vista la respuesta de nuestros actuales jóvenes ante el desencanto que a ellos y a muchos nos ha generado la vida política oficial vigente. Jóvenes como los que conocemos a través de esta revista, *Abogaya*, dejan escrita una página muy atractiva sobre la construcción de la España democrática, con una frescura y compromiso dignos de ser rescatados.

Finalmente, la pedagogía del tiempo libre y al aire libre, que tantos adeptos ha ganado en las últimas décadas entre nosotros, y de la que seguimos precisando muchas propuestas, para gratificación de nuestra sociedad del bienestar, pero también para mejorar muchos procesos de integración e inclusión social a través de la educación, es en gran medida deudora de iniciativas juveniles y educativas como las que estudiamos aquí. En una etapa en que España carecía aún de políticas de juventud en muchos ámbitos, también en lo relativo a la pedagogía del tiempo libre y al aire libre, fueron muchos de estos jóvenes, y muchos scouts en particular, quienes abrieron brecha en el tema de las políticas de juventud (Ministerio de Cultura, 1984) y formularon propuestas constructivas de acción educativa para el ocio juvenil sano, en el tiempo libre y al aire libre.

Bibliografía

- ALAMINOS, A., *Breve historia de los scouts de Granada, 1913-2002*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001-
- BADEN POWELL, R. F. *Scouting for boys: a handbook for instruction in good citizenship. Introd. and notes by Elleke Boehmer*, Oxford, Oxford University Press, 2005 La edición original es de 1908. Son varias las traducciones realizadas al español.
- BADILLO MATOS, A. y MARENGHI, P. "La juventud entre los viejos y los nuevos medios de comunicación", *Revista de Estudios de Juventud* 61 (2003), pp. 65-77.
- BALCELLS, A. y SAMPER, G., *L'escoltisme català (1911-1978)*. Barcelona, Barcanova, 1993
- BAUBEROT, A. y DUVAL, N., *Le scoutisme entre guerre et paix au XXè siècle*, Paris, L'Hammattan, 2006.
- BIE, *Les periodiques pour la jeunesse*, Genève, Bureau International de l'Education, 1936.
- CASPARD, P. (dir.), *La presse d'éducation et d'enseignement, XVIIIè siècle (-1940): repertoire analytique*, Paris, CNRS, 4 vols, 1981
- CATANI, D. B., PEREYRA DE SOUZA, C. (coords), *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996)*, Catálogo. Sao Paulo, Editora Pleiade, 1999.
- CERDÁ MARTIN, M., *L'escoltisme a Mallorca (1907-1995)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadía de Montserrat, 1999.
- CHECA GODOY, A., *Historia de la prensa pedagógica en España*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 2002.
- CHIOSSO, G., *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, Editrice la Scuola, 1997.
- CRUZ OROZCO, J. I., *Escultismo, educación y tiempo libre: historia del asociacionismo scout en Valencia*, Valencia, Instituto de la Juventud, 1995.
- CRUZ OROZCO, J. I. "Entre la clandestinidad y la legalidad: el escultismo español en el primer franquismo (1939-1953)", en VARIOS, *Le scoutisme: un mouvement d'éducation au XXè siècle: dimensions internationales*. Montpellier: Université Paul Valery, 2002, pp. 249-263
- CRUZ OROZCO, J. I., "Del autoritarismo a la coparticipación. La transición a la democracia y políticas de juventud en España", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*.22-23 (2003-04), pp. 195-212.
- ESPESO GONZÁLEZ, J. A., *Hay huellas scouts por Valladolid: cien años de escultismo en Pucela*, Valladolid, Ayto. de Valladolid, 2013.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. (ed.), *Escoltisme, autoformació i ciutadania activa. Un balanç de cara al futur*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2009.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. "La educación social en los movimientos juveniles", *Cuadernos de Realidades Sociales*, 37-38 (1991), pp. 141-147.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M., "Conversación con... Enrique López Viguria. Primer Presidente del Consejo

-
- de la Juventud de España, 1984-1986”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22-23 (2003-2004), pp. 553-564.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. “Escultismo, regeneracionismo y educación de la ciudadanía en España (1912-1936)” in IDEM (Coord.) *Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)*. Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2001, pp. 43-62.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2013.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (dir.), *Prensa pedagógica en Castilla y León, 1793-1936. Repertorio analítico*, Salamanca, Hergar Ediciones Antema, 2015a
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (coord.), *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2015b.
- LANEYRIE, P. *Les scouts de France: l'évolution du mouvement des origines aux années quatre-vingt*, Paris, Editions du Cerf, 1985.
- LÓPEZ LACARCEL, J. M., *Historia de scouts de España*. Madrid, Federación de Scouts de España, 2003
- MAYEUR, F. “Jeunesse en mouvements”, *Histoire de l'Education* 29 (1986), pp. 3-20.
- MINISTERIO DE CULTURA, *Políticas de juventud y administraciones públicas*. Madrid, Centro Nacional de Información y Documentación de la Juventud, 1984
- NOVOA, A. (dir) *A imprensa da educação e ensino. Repertorio analítico (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educativa, 1993.
- PINILLA GÓMEZ, R., “La comunicación de la juventud en los blogs: nuevos diarios para nuevos tiempos”, *Revista de Estudios de la Juventud*, 93 (2011), pp. 117-126
- SUREDA GARCIA, B., “La investigación en Historia de la Educación y los otros espacios de socialización y formación de los jóvenes en el siglo XX”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22-23 (2003-2004), pp. 27-32.
- TEJEDOR MARDOMINGO, M. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. “El escultismo en Castilla y León (1970-1983)”, *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 22-23 (2003-2004), pp. 139-166.
- VALLORY, E. *L'escoltisme mundial*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2010.
- VROEDE, M. de (dir) *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in tde 19de en 20ste eeuw. De periodieken*. Gent: Universit  catholique de Louvain. 1973-1987, 6 vols.

A CENTRALIDADE DE UM PRÉDIO ESCOLAR NO CONJUNTO DAS REFORMAS URBANAS DE 1916 NA CIDADE DE CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ

Rodrigo Rosselini JULIO RODRIGUES

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Silvia Alicia MARTÍNEZ

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Brasil¹

Introdução

No século XIX a “arte de curar” os corpos através de meios diversos, desde a fé e o curandeirismo, até a homeopatia, foi combatida pelos princípios científicos defendidos por médicos influenciados pelos preceitos iluministas. Consolidava-se a razão médica, através da preocupação com a formação, nas faculdades de medicina, de profissionais capazes de, através da ciência, curar as sociedades, interferindo cada vez mais na vida social, na cidade e na família (Gondra, 2010).

No final daquele século a razão médica se sobrepunha às demais áreas do conhecimento, e com o avanço do processo de urbanização brasileira daquele período, os médicos se colocavam como agentes centrais do planejamento urbano que tinha entre as suas principais ferramentas de ação a escola, atuando como importante veículo de propagação “de um saber e de uma verdade que fundamentavam a ação coordenada de todos (...) [e que deveriam ser ensinadas] tanto ao governo quanto à população (...) [através da] adoção de medidas médico-higiênicas, tanto na esfera pública quando no universo privado” (ibid., p. 526).

A aplicação dos princípios científicos à escola através da influência da medicina higienista no século XIX constitui um capítulo relevante na disputa entre a escola – como um elemento de normatização social – e a família, na educação das crianças (Cunha, 2010). Neste contexto caberia à escola o papel de educar segundo os saberes científicos, disciplinando os tempos, os comportamentos, determinando os

1 Este trabalho é parte da dissertação de mestrado defendida em 2014 por Rodrigo Rosselini J. Rodrigues no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvia Alicia Martínez, com financiamento parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Ministério da Educação, Brasil.

padrões de alimentação, e mais uma série de medidas necessárias para a formação de um cidadão sadio e útil à sociedade, algo que, no julgamento dos médicos higienistas, nem os governos e tampouco as famílias, eram capazes de realizar.

Na passagem do século XIX para o XX a medicina higienista interferia diretamente na educação escolar, não apenas lutando para que esta fosse de fato escolar, distante dos domínios da família e da igreja, como também ditando as políticas de instrução pública, como a defesa da construção de prédios apropriados para o funcionamento de escolas, revelando a preocupação com a localização destes edifícios e com as características de sua arquitetura, que deveria atentar para as práticas de leitura e escrita em seu interior e para os riscos que a má postura, a falta de iluminação e ventilação adequada poderiam causar à saúde dos alunos (Gondra, op. cit.).

Assim os saberes médicos estiveram presentes nas principais diretrizes da arquitetura escolar e da pedagogia naquele contexto, definindo o mobiliário escolar, as dimensões e o posicionamento das janelas das salas de aula – sempre à esquerda dos alunos de modo a proporcionar a iluminação adequada –, até mesmo o cálculo do consumo de ar por cada indivíduo por metro quadrado, definindo assim a dimensão das salas de aula e a quantidade de alunos (ibid.).

É importante destacar que o triunfo da razão médica se deu num contexto em que diversas epidemias devastavam os grandes centros urbanos, tanto no Brasil quanto na Europa e nos Estados Unidos. Doenças como febre amarela, varíola, malária e peste bubônica eram responsáveis por dizimar parcelas consideráveis da população dos centros urbanos no final do século XIX e início do XX. Nesse sentido vários planos de reforma urbana foram realizados, como a reforma de Paris entre 1850 e 1870, inspiradora das reformas de outras cidades europeias como Viena, Roma e Berlim, assim como na América, nos casos de Chicago e Rio de Janeiro, por exemplo.

Entre as principais características destas reformas urbanas estava a criação de amplos espaços públicos, como praças, largas e retilíneas avenidas e parques arborizados, visando a livre circulação de ar puro como forma de combater a proliferação das epidemias. Neste contexto surgiram as primeiras escolas primárias ao “Ar Livre”.

1.

O higienismo e as Escolas ao Ar Livre

No ano de 1922 foi defendida na Faculdade de Medicina da cidade do Porto, em Portugal, a tese de doutoramento do médico Camilo Augusto de Figueiredo, com o título “Breves Considerações sobre as Escolas ao Ar Livre” (Figueiredo, 1922).

O médico dedicou a primeira parte de sua tese aos estudos sobre a tuberculose infantil, confrontando os resultados da pesquisa realizada pelo professor Grancher nas escolas de Paris, que indicava a frequência da tuberculose na idade escolar, com os dados que mostravam serem menos frequentes os casos de morte por essa doença, nesta idade, considerando que a tuberculose se mantinha encubada durante a infância, manifestando-se com mais frequência na idade adulta.

Em sua tese, o Dr. Figueiredo defendia que o combate à tuberculose deveria ser feito através da promoção da “robustez orgânica”, aumentando a resistência individual. Alertava ainda para o fato de que o aumento da tuberculose se dava em decorrência do crescimento da população urbana, favorecendo o contágio familiar. Desta forma, indicava, assim como vários médicos higienistas seus contemporâneos, “a vida ao ar livre e no campo” (ibid., p. 48).

Figueiredo (1922) mostrou que no século XIX as colônias de férias foram o primeiro passo para as escolas ao ar livre. O avanço das escolas ao ar livre pela Europa foi tratado por Armand-Delille, Walper & Méry (1919), identificando que em 1907 a Comissão Escolar do London Council, na Inglaterra, havia criado uma escola nestes moldes, de tipo externato, e no ano seguinte mais três novas escolas do mesmo modelo haviam sido criadas em Forest-Hill, Shooters Hill e Kentisch Town.

Em 1910, na Suíça era criada uma escola que utilizava a helioterapia, que incluía atividades ao ar livre e banhos de sol no programa escolar, idealizada pelo Dr. Rollier. Na França as escolas ao ar livre se expandiram após a primeira guerra mundial, quando a tuberculose se espalhou pelo país. A primeira foi criada em Vérsinet, em 1910. No ano seguinte, a prefeitura de Lyon criava a escola ao ar livre de Vernay, e em 1918 era implantada outra perto de Chartres, adotando também a helioterapia (Armand-Delille, Walper & Méry, 1922).

O Dr. Figueiredo destacou ainda a criação de escolas deste tipo na Itália e também na América, nas cidades de Boston, em regime de externato, e Chicago, do tipo internato. Ainda na América citou os casos da Argentina e do Uruguai, e lamentou que a única escola ao ar livre existente em Portugal até aquele momento tinha sido a escola de Tomar, no Porto, que funcionou apenas no ano de 1913, graças ao inspetor escolar Vidal Oudinot (Figueiredo, 1922.).

Quadro 1 - Experiências de escolas ao ar livre entre 1900 - 1918

1905	Berlim	Alemanha
1907	Londres	Inglaterra
1908	Londres	Inglaterra
1908	Buenos Aires	Argentina
1908	Providence	Estados Unidos
1908	Boston	Estados Unidos
1910	Chicago	Estados Unidos
1910	Cergnat	Suíça
1910	Vérsinet	França
1911	Vernay	França
1913	Porto	Portugal
1914	Montjuich	Espanha
1918	Chartres	França

Fonte: Figueiredo (1922); Armand-Delille, Walper & Méry (1919); Martínez (2000); Gutman (2004).

Estas escolas eram direcionadas às crianças débeis, fracas, mais propícias a desenvolver a tuberculose na idade adulta. Requeria a instalação em locais arborizados, com condições higiênicas, onde houvesse ar puro, “isento de poeiras, oxigenado”. (ibid., p. 58). Os horários eram rígidos e intercalavam as atividades ao ar livre e as aulas. Era adotado um regime de superalimentação que contava com copos de leite, pão, carne, cereais e legumes.

Segundo Gutman (2004), em 1912 havia aulas e escolas ao ar livre em 44 cidades nos Estados Unidos. Por influência do que ocorria na Europa, através de uma “troca transatlântica” (Gutman, 2004, p. 160) de ideias e métodos da qual participaram diversos médicos norte-americanos, as escolas ao ar livre se espalharam pelo país. A primeira delas foi instalada em janeiro de 1908, funcionando anexa a uma escola comum na cidade de Providence, em Rhode Island, por iniciativa de dois médicos que lideravam a Liga Para a Erradicação da Tuberculose.

Uma característica que diferia do caso mais comum na Europa, onde o Estado foi o principal agente da implantação de escolas ao ar livre, nos Estados Unidos estas escolas foram resultado da ação de instituições filantrópicas e demais instituições da sociedade civil, como no exemplo de Rhode Island, onde a Liga de combate à tuberculose custeava a alimentação e o transporte das crianças.

Ao contrário da experiência europeia, as escolas ao ar livre norte-americanas não funcionavam em áreas afastadas dos centros urbanos, como montanhas e florestas, mas sim em prédios escolares já existentes, porém com adaptações que, segundo Gutman (2004) impunha um grande desafio aos arquitetos, como a derrubada de paredes e a ampliação de portas e janelas. Outras, como a escola de Boston, funcionavam ao ar livre possuindo uma tenda para abrigo e refeitório, ou ainda, como em Nova Iorque, em balsas improvisadas.

Ao longo do século XX as escolas ao ar livre deixaram de ser exclusivamente voltadas para o combate à tuberculose, voltando-se também às crianças fracas, com deficiências físicas ou mentais, e para as crianças da classe trabalhadora, em bairros operários. (Châtelet, Lerch & Luc, 2003). Para Jean-Noël Luc (2003), estas medidas inovadoras com origem nos problemas de saúde pública influenciaram não apenas a pedagogia, mas também a arquitetura escolar (Luc, 2003, p. 10).

2.

As Escolas ao Ar Livre no Brasil

Em relação ao Brasil são quase inexistentes os estudos sobre as escolas ao ar livre. Uma pesquisa pioneira, da professora Ana Mignot (2010), apresenta a experiência da professora Armanda Álvaro Alberto que fundou em 1919, no município de Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro, uma escola ao ar livre destinada aos filhos dos pescadores.

A professora Armanda passou sua infância na França onde teve contato com as inovações pedagógicas que circulavam pela Europa naquele momento, e certamente com a experiência das Escolas ao Ar Livre. De volta ao Brasil criara esta escola que logo em seguida teria sua experiência transplantada para a Baixada Fluminense, com a *Escola Proletária de Meriti*, mais tarde, *Escola Regional de Meriti*, próxima à capital da República.

Outra experiência ocorreu no estado de São Paulo, nos anos de 1930, quando um grupo de intelectuais modernistas, liderados por Mário de Andrade, compôs o Departamento de Cultura da prefeitura da capital, na gestão do prefeito Fábio Prado, criando o *Parque Infantil Santo Amaro*. O parque ocupava um quarteirão inteiro, arborizado, com abundância de água, sem salas de aula e pouca área construída. O objetivo destes parques era, além de oferecer uma nova proposta de ensino primário, combater os “menores vadios” e nacionalizar os imigrantes (Faria, 2010; Dalbien & Danailof, 2009).

A pesquisa de Eliane Carvalho (2011) mostra a influência do discurso médico na organização do ensino estadual em Minas Gerais no ano de 1927, evidenciando como a polícia sanitária mineira detalhava, em seus relatórios de inspeção, as condições arquitetônicas dos prédios escolares, como a altura e o formato de portas e janelas, ventilação das salas, etc., aconselhando a adoção das escolas ao ar livre para as crianças *débeis* (Carvalho, 2011).

Pesquisando a educação infantil no estado do Amazonas, Miki (2014) analisa a implantação da escola ao ar livre no bairro de Mocó, subúrbio de Manaus, em 1919. Segundo a autora, no Amazonas esta modalidade de ensino foi direcionada não somente às crianças de saúde debilitada, mas àquelas que habitavam a insalubre região suburbana da capital. De acordo com a mensagem do presidente estadual Pedro de Alcantara Bacellar, encaminhada ao poder legislativo amazonense, a modalidade de escola ao ar livre que tão bem servia às crianças doentes e fracas, não fazia mal às crianças sadias das áreas suburbanas (ibid., p. 279).

Ainda sobre a experiência manauense, Miki (2014) aponta que a defesa da escola ao ar livre era justificada pelo governo como uma solução econômica, que desonerava o Estado em relação ao pagamento de aluguéis e à construção de prédios escolares, ao adotar o “modelo de pavilhão”. De acordo com Miki (2014) a escola ao ar livre de Manaus se aproximava da experiência italiana “onde as crianças estudavam passeando nos jardins e praças (ibid. p. 283).

Deste modo, as pesquisas até o momento apontam que a escola ao ar livre brasileira se desenvolveu a partir da década de 1910, estendendo-se pelo menos até a década de 1930 com a experiência do Parque Infantil Santo Amaro em São Paulo. No entanto, além destas experiências está a criação, no ano de 1916, da Escola ao Ar Livre Presidente Wenceslau Bráz, na cidade de Campos dos Goytacazes, um centro urbano populoso localizado na região açucareira do norte do estado do Rio de Janeiro.

2.1. A Escola ao Ar Livre Presidente Wenceslau Bráz

A cidade de Campos, constantemente assolada por diversas epidemias na passagem do século XIX para o XX, foi palco dos discursos higienistas e das campanhas em defesa das reformas sanitárias. Em 1911 a cidade sediou a 4ª Conferência Açucareira, reunindo agricultores e industriais de diversos Estados, com a presença do ministro da agricultura, Pedro de Toledo, e do presidente do estado do Rio de Janeiro, Oliveira Botelho. Nesta conferência foi decidida a criação de um imposto de 2,5% sobre o açúcar exportado, com o objetivo de compor um fundo a ser utilizado exclusivamente para o saneamento da cidade. O colunista Max, nas páginas do jornal *Monitor Campista*, saudava a iniciativa, prevendo que

realizadas as obras traçadas pelo distinto engenheiro Dr. Rodrigues de Brito, alargando ruas, construindo parques, demolindo velhos pardieiros, e cortadas as ruas por bonds electricos, a nossa Campos se tornará de facto a “Princesa do Parayba”, e ficará sendo como bem diz o illustre Sr. Dr. Oliveira Botelho, presidente do Estado “a sala de visita digna do faustoso jardim, que é a sua lavoura” (Max, 1911, p.1).

As obras de saneamento de Campos contaram com o alargamento e calçamento de avenidas, ampliação e melhoramentos das redes de esgotos, com a construção de estações de bombeamento e tratamento, e expansão da rede de água encanada. Também foram criadas novas praças e um grande parque arborizado. Como comenta em sua Mensagem de 1916 o presidente Nilo Peçanha:

A cidade resentia-se da falta de um parque e por isso o Governo fez construir um na praça que se verificou ser a de maior área: a de S. Benedicto, que cobre uma superfície de cento e cinquenta metros por trezentos. Elle ficará dividido transversalmente, pela rua em frente á igreja que deu nome ou logradouro (...). Já foi iniciado na praça central do parque a construcção de um pavilhão de estylo grego, que se destina a uma escola ao ar livre (Estado do Rio de Janeiro, 1916, p. 31).

As obras de saneamento de Campos foram inauguradas num domingo, dia 5 de novembro de 1916, contando com a presença do Prefeito Luis Sobral, do Presidente do Estado do Rio de Janeiro Nilo Peçanha, e do Presidente da República Wenceslau Brás. O jornal carioca *A Época* fez a cobertura da visita presidencial a Campos. Foram visitadas duas usinas de açúcar, inaugurado o cais à margem do Paraíba do Sul, o obelisco comemorativo, erguido à beira-rio, “o parque Nilo Peçanha, e a primeira escola ao ar livre” (OS melhoramentos de Campos, 1916).

Aspecto da avenida Quinze de Novembro, às margens do rio Paraíba do Sul, que fora duplicada sobre parte aterrada do rio. É possível notar os trilhos do bonde elétrico e, ao centro, o monumento às obras de saneamento da cidade, onde se lê: “Campos transforma a cidade com os fructos da exploração do seu solo”.



Figura 1.
Obelisco em comemoração às obras de saneamento da cidade de Campos (1916)

Fonte: Álbum fotográfico Melhoramentos de Campos.
Acervo do Museu de Campos - Biblioteca Municipal Nilo Peçanha.

A instalação da escola ao ar livre como parte da reforma higienista do município de Campos, possivelmente se relaciona com a experiência de Nilo Peçanha em sua viagem à Europa no ano de 1911, ao fim de seu mandato como Presidente da República. Após a viagem Nilo publicou, em 1913, o livro “Impressões da Europa”, contendo suas observações a respeito dos países visitados. Sobre a Suíça, por exemplo, destacava entre outros fatores, o ensino profissional que, naquele país, aliando “a educação científica á educação manual (...) [possibilitava que] a educação integral de amanhã [pudesse] substituir a educação especializada dos nossos dias” (Peçanha, 1913, p. 40). Nilo Peçanha visitou vários países além da Suíça, como Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Portugal, onde provavelmente tenha se deparado com os debates a respeito da pedagogia, da arquitetura escolar e a experiência das escolas ao ar livre, que se implantavam naquele momento.

O decreto de criação da escola, assinado pelo presidente Nilo Peçanha e pelo

secretário geral do Estado, José Mattoso Maia Forte, destacava o dever do Estado em cuidar da melhoria do ensino, considerando a necessidade de se aliar o desenvolvimento intelectual, moral e físico do aluno, “sendo que o physico reclama edifícios espaçosos, sãos e alegres, inundados de ar e de luz, dotados de mobiliário conveniente” (Estado do Rio de Janeiro, 1919).

Ainda segundo o decreto, a escola se direcionava às “crianças débeis e rachiticas, mas que não [padeciam] de moléstias contagiosas (...) [que muito tinham] a lucrar da freqüência de uma escola em que se [desse] o tratamento hygienico” (ibid.). Por fim, em seu artigo único o decreto definia:

Fica creada na cidade de Campos, uma escola do typo ao “AR LIVRE”, com a organização das escolas urbanas, porém, com um horário especial, que attenda ao ensino e jogos ao ar livre, conversações hygienicas e scientificas e trabalhos manuaes, de accôrdo com as instrucções que o Secretario Geral do Estado expedirá (ibid., p. 36).

Diferente das experiências paulistana ou amazonense, implementadas posteriormente, a escola ao ar livre de Campos não seria um jardim de infância, mas sim uma escola primária elementar, seguindo o programa dividido em quatro séries, vigente nas escolas isoladas do perímetro urbano.

As características do parque onde se instalou esta escola ao ar livre vão de encontro às recomendações presentes na tese do Dr. Figueiredo (1922), defendida seis anos depois na Universidade do Porto. Segundo o médico português a escola não precisaria estar situada no meio da floresta, como ocorria em Charlottenbourg, na Alemanha. No entanto a presença de árvores que permitissem as atividades à sombra, protegendo as crianças nas horas mais quentes do dia, era essencial, assim como a existência de água em abundância. O Dr. Figueiredo recomendava ainda que a região escolhida para a instalação destas escolas fosse relativamente próxima aos centros urbanos, de fácil acesso por meio de bondes (Figueiredo, 1922, p. 58).

A reforma do jardim de São Benedito, local onde se construiu o prédio escolar, localizado a cerca de um quilômetro de distância do centro da cidade, implicou no plantio de diversas árvores frondosas, e a criação de jardins. Foram construídos dois lagos artificiais próximos ao pavilhão da escola, com ponte e chafariz. Foi construída ainda uma caixa d’água e um sistema de bombas destinados à irrigação do jardim.

Tanto as fotografias quanto a cobertura da imprensa demonstram a centralidade que o parque e o prédio da escola ao ar livre assumiram nos festejos de inauguração das obras de reforma urbana da cidade que representava o principal centro econômico do estado do Rio de Janeiro.

▼ Figura 2.
Inauguração das obras da reforma urbana
de Campos dos Goytacazes – RJ (1916)



Fonte: Acervo do Museu da República

O prédio construído em estilo neoclássico, era composto de um único pavilhão cuja fachada ostentava colunas gregas, e uma parede composta por três enormes vitrais. As laterais da construção não possuíam paredes nos vãos entre as suas colunas, possibilitando a iluminação adequada bem como a devida circulação de ar.

▼ Figura 3.
Aspecto geral da praça Nilo Peçanha,
tendo no centro o pavilhão da escola ao ar
livre Wencesláo Bráz.



Fonte: Álbum fotográfico Melhoramentos de Campos.
Acervo do Museu de Campos - Biblioteca Municipal Nilo Peçanha.



◀ Figura 4.
Aspecto do Parque Nilo Peçanha, com a Escola Wenceslau Braz ao centro - 1916

Fonte: Álbum fotográfico Melhoramentos de Campos.
Acervo do Museu de Campos - Biblioteca Municipal Nilo Peçanha.

O mobiliário escolar era composto por bancos-carteira de madeira, singulares e soltos, o que certamente facilitava o seu transporte para diversos pontos do parque, que possuía dois lagos artificiais com chafariz e água abundante, localizado num ponto consideravelmente afastado do Centro da cidade, mas não tão distante que impossibilitasse a frequência dos alunos, exatamente como preconizava a literatura da época.



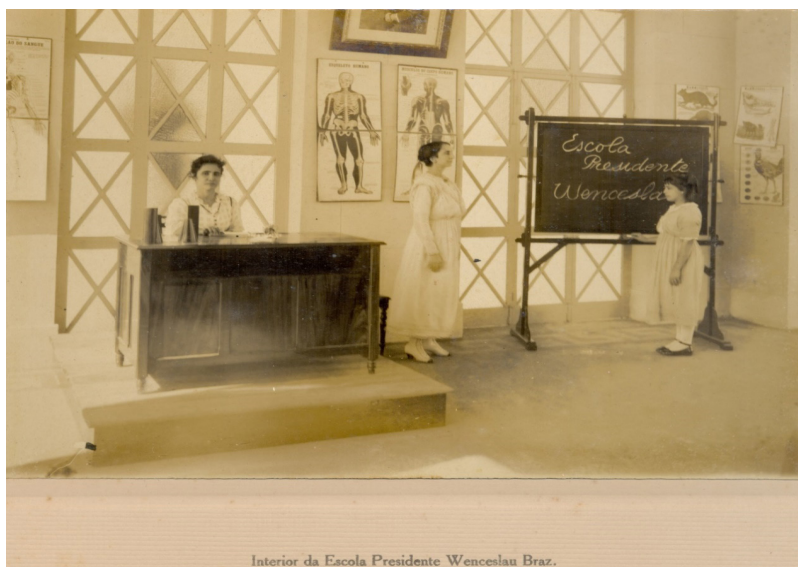
◀ Figura 5.
Interior da Escola ao Ar Livre Wenceslau Braz - 1916

Fonte: Álbum fotográfico Melhoramentos de Campos.
Acervo do Museu de Campos - Biblioteca Municipal Nilo Peçanha.

Nas paredes do fundo ficavam expostos os quadros parietais de história natural produzidos pela empresa francesa Maison Deyrolle, introduzidos no Brasil pelo médico e educador Menezes Vieira, diretor do Pedagogium, e publicados pelo Museu Escolar Brasileiro. Segundo Vidal (2009), estas mesmas pranchas francesas, traduzidas para a língua portuguesa pelo Museu Escolar Brasileiro, eram vendidas para as escolas portuguesas.

Na parte da frente ficava a mesa da professora sobre um estrado, diante de um enorme vitral que tomava toda a dimensão da parede, contribuindo para a iluminação adequada, tendo ao lado o quadro negro. Na parede atrás da professora, ao lado do vitral, eram também afixados diversos quadros parietais.

▼ Figura 6.
Interior da Escola Ao Ar
Livre Wenceslau Braz - 1916



Interior da Escola Presidente Wenceslau Braz.

Fonte: Álbum fotográfico Melhoramentos de Campos.
Acervo do Museu de Campos - Biblioteca Municipal Nilo Peçanha.

A escola ao ar livre teve como primeira diretora a professora Cloris Coli Rangel, formada na Escola Normal de Campos em 1902. Em 1905 a professora Cloris fundou junto com sua irmã Osiris, uma escola primária localizada à rua Tenente Coronel Cardoso, oferecendo o curso primário completo. O “Externato Normal” foi uma escola frequentada pelas “distintas famílias” da cidade, funcionando até a nomeação de Cloris para dirigir a escola ao ar livre. A professora Coli permaneceu em seu cargo até o ano de 1923, sendo transferida para Petrópolis, sendo substituída pela professora Anna Soares de Freitas. Nesse período a escola possuiu três diferentes professoras adjuntas.

Além da professora Cloris Rangel a escola tinha como adjunta a professora Delphina Vasconcellos Cruz, para auxiliar nas diferentes atividades que se realizavam em tempos alternados.

Naquele contexto a região ao entorno do jardim São Benedito era ocupada por diversos palacetes luxuosos que se multiplicaram após as obras de saneamento na região, habitados por famílias como a de um funcionário do Banco do Brasil.

As fotografias da escola não apresentam indícios de que seus alunos fossem crianças de saúde debilitada, da mesma forma como ocorria em Manaus, citado anteriormente. No entanto, diferente do caso manauense, não há tampouco indícios de que a escola fosse destinada exclusivamente a crianças pobres da periferia.

Em 30 de novembro de 1917 realizaram-se os primeiros exames finais da escola Presidente Wenceslão Braz. Foram avaliados 52 alunos, sendo 20 que tiveram acesso da classe atrasada para a adiantada na primeira série, e 13 que foram aprovados para a segunda série. Na segunda série, 11 alunos tiveram acesso de classe e 6 foram promovidos para a terceira série. Apenas 2 alunas foram promovidas da terceira para a quarta série (EXAMES, 1917, p. 1). Considerando que faltaram 7 alunos da primeira série atrasada e 2 da classe atrasada da segunda série, constata-se que a escola possuía uma frequência superior a 60 alunos.

Ao final dos exames as alunas da terceira série apresentaram trabalhos de agulha, desenho, caligrafia e cartografia, enquanto os alunos da primeira e segunda séries apresentaram trabalhos de caligrafia. Após os exames eram feitos exercícios de ginástica e cantados hinos patrióticos (ibid.).

Nesta fotografia meninas brincam de pular corda na parte externa do pavilhão das aulas. É possível notar a presença do mesmo mobiliário que aparece na figura 66 na parte interna do pavilhão, ao fundo das filas de carteiras.

As carteiras sendo móveis, assim como estas estantes, facilitavam as atividades ao ar livre, podendo ser facilmente transportados.



Figura 7.
Crianças em atividade ao ar livre na Escola Wenceslão Braz

Fonte: Acervo particular de Antonio Ornellas Berriel.

A escola ao ar livre era um exemplo de modernidade pedagógica que se disseminava naquele momento pelas cidades industriais da Europa e América, e era experimentada pela cidade de Campos. Por isso a professora de pedagogia da Escola Normal de Campos, Antônia de Castro Lopes, costumava levar as normalistas para aulas de aplicação também na escola ao ar livre (Boynard, 2006).

Ao longo da década de 1920 o parque Nilo Peçanha, que abrigava a escola, era constantemente utilizado nas festas cívicas do Sete de setembro e do Quinze de novembro, com a participação não só dos alunos da escola ao ar livre como também dos grupos escolares, como noticiam os jornais. A partir de 1927 são recorrentes as queixas, pela imprensa do abandono em que se encontrava o parque, com seus “canteiros quase completamente desfeitos, os arbustos mal aparados e seccos, que lhes afejavam e entristeciam o aspecto” (Parque Nilo Peçanha..., 1927).

Também eram denunciados os abusos de motoristas que atravessavam com seus automóveis “pelo meio do jardim, assustando os bandos alegres de crianças, que saem correndo, aturdidas” (Ibidem), e também atos de vandalismo praticados por jovens e crianças que se utilizavam da praça aos domingos e danificavam o prédio escolar, como mostra o jornal *Folha do Commercio*, relatando o “abuso de certos rapazes que aos domingos cortam a corda de içar a bandeira da Escola Wenceslau Braz, no parque Nilo Peçanha” (UM abuso, 1928).

Com o advento da revolução de 1930, alteraram-se os destinos da escola primária fluminense. A política do governo federal, através da ação dos interventores estaduais, reforçava a criação a expansão dos grupos escolares, bem como a sua uniformização. Nesse contexto, as experiências inovadoras como a da escola ao ar livre de Campos foram extintas. A Escola ao Ar Livre Wenceslau Braz foi transformada no Grupo Escolar José do Patrocínio, assim como a Escola Modelo 6 de Março, instalada no mesmo ano da escola ao ar livre, foi convertida em Grupo Escolar João Pessoa, ambas pelo decreto nº 2.676, publicado em 17 de novembro de 1931, criando ainda o Grupo Escolar Benta Pereira em Guarulhos (Boynard, 2006).



Figura 8.
Grupo Escolar
José do Patrocínio

Fonte: Acervo do Museu Histórico de Campos.

O grupo escolar permaneceu neste prédio entre os anos de 1931 e 1943, quando foi transferido para outra localidade. Neste ano o pavilhão grego da praça Nilo Peçanha abrigou o posto de distribuição de alimentos “às famílias pobres e dos convocados para a Segunda Guerra Mundial” (Carvalho, 1991, p. 231), da Liga Brasileira de Assistência - LBA.

Fotografia do antigo pavilhão da escola ao ar livre Wenceslão Braz, tirada em 23/02/2013. O prédio abriga, desde 1948, a Academia Campista de Letras, e o jardim ao seu entorno continua sendo uma das principais áreas de recreação destinada à infância da cidade.



◀ Figura 9.
Prédio da Academia
Campista de Letras (2013)

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Em abril de 1948 o prédio sofreu intervenções em sua arquitetura, tendo os vãos entre as colunas em suas laterais preenchido com paredes, para o funcionamento da Academia Campista de Letras (Carvalho, 1991, p. 352), perdendo definitivamente a característica de pavilhão onde outrora funcionara uma modalidade tão inovadora de educação primária.

3. Conclusões

As escolas ao ar livre foram inovações pedagógicas que surgiram e se espalharam pela Europa e Estados Unidos nas décadas de 1910 e 1920, como instrumento de combate à tuberculose, tornando-se com o passar do tempo uma proposta para a educação de outros segmentos da infância nos centros urbanos, desde crianças com deficiência física ou mental, até os filhos da classe trabalhadora.

Em relação ao Brasil, as pesquisas até o momento apontam que a escola ao ar livre se desenvolveu a partir da década de 1910, como mostram os casos de Angra dos Reis – RJ e Manaus – AM, ambos datando de 1919, estendendo-se pelo menos até a década de 1930 com a experiência do Parque Infantil Santo Amaro em São Paulo.

Estes trabalhos também mostram que as experiências de escolas ao ar livre ocorridas no Brasil não se voltavam exclusivamente para a ação de combate à tuberculose ou para crianças com deficiência.

Diante do exposto, este trabalho defende a hipótese de que a Escola ao Ar Livre Wenceslão Braz, em Campos dos Goytacazes, constitui a primeira do tipo no estado do Rio de Janeiro e provavelmente uma das primeiras do Brasil, visto que sua inauguração data de 1916 e os documentos demonstram seu pleno funcionamento no ano seguinte, enquanto as demais experiências no país, como demonstram as pesquisas, têm início a partir de 1919.

O seu prédio foi o primeiro concebido e construído especificamente para abrigar uma escola primária no estado do Rio de Janeiro após a implantação do regime republicano, num contexto de desenvolvimento econômico e urbano e funcionando como instrumento de afirmação do grupo político que liderava esse processo no Estado.

Bibliografia

- ARMAND-DELILLE, P.; WALPER, P. & MÉRY, H. *L'école du plein air et lécole au soleil. Ouvrage publié par le Comité National d'Éducation Physique et d'Hygiène scolaire, avec le concours du Comité Franco-Américain des Enfants rapatriés des régions envahies. Paris, 1919.*
- BENCOSTA, M. L.. *Diálogos sobre a história da arquitetura escolar: entrevista com Anne-Marie Châtelet. In: Linhas: Revista do Programa de Pós Graduação em Educação. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 210-219, jan/jun 2011.*
- BOYNARD, M. A de A. P.. *A Escola Modelo anexa à Escola Normal de Campos: a experiência da "Seis de Março" (1916 – 1932). 2006, 215 p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal Fluminense, 2006a.*

-
- CAMPOS saneada. *Gazeta do Povo: Diário Republicano*. Campos dos Goytacazes, 18 de mar. 1911.
- CARVALHO, E. V. de. 2011. *A presença do discurso médico-pedagógico na legislação da saúde pública de Minas Gerais em 1927*. VI Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. Universidade Federal de Viçosa, 2011. Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/copehe/trabalhos/ind/Eliane.pdf>. Acesso em 25 de março de 2013.
- CARVALHO, M. M. C. de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista, EDUSF, 2003.
- CARVALHO, R. A. de; MÁRQUES, E. F. & FARIA, V. L.. *Grupo escolar de Mariana: educação pública em Mariana no início do século XX*. In: HISTEDBR, Campinas, n.21, 2006.
- CARVALHO, W. P. *Campos depois do centenário. Volume 1*. Itaperuna, Damadá Artes Gráficas e Editora, 1991.
- CHÂTELET, A. M.; LERCH, D. & LUC, J. N.. *L'École de plein air: Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. Collection Focales. Éditions Recherches, Paris, 2003.
- CUNHA, M. V. da. *A escola contra a família*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.
- DALBIEN, A. & DANAILOF, K.. *Natureza Urbana: Parques infantis e escola ao ar livre em São Paulo (1930 - 1940)*. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.31, n.1, p. 163-177, setembro 2009. Disponível em <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/viewFile/641/398>. [consultado 24/03/2013].
- ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro no dia 1 de agosto de 1916*. Rio de Janeiro, Typographia do Jornal do Commercio, 1916.
- ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro no dia 1º de agosto de 1919*. Rio de Janeiro, 1919.
- ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Relatório apresentado ao presidente do estado do Rio de Janeiro, apresentado pelo secretário geral José Mattoso Maia Forte*. Rio de Janeiro, Typographia do Jornal do Commercio, 1919.
- EXAMES. *Folha do Commercio: Diário da Associação Commercial de Campos*. Campos, terça-feira, 11 de dezembro de 1917.
- FARIA FILHO, L. M. de. *A escola no movimento da cidade: os grupos escolares em Belo Horizonte*. *Educ. Rev.*, n.26, 1997.
- FARIA FILHO, L. M. de. e VIDAL, D. G.. *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. *Rev. Bras. Educ.*, no.14, Ago 2000.
- FARIA FILHO, L. M. de. *Instrução elementar no século XIX*. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.
- FARIA FILHO, L. M. de. *O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões*. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 1, Jan. 1998.
- FARIA FILHO, L. M. de. *O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões*. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 1, Jan. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010&lng=en&nrm=iso. [consultado 6/11/2013].
- FARIA, A. L. G. de. *Parque infantil*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <http://www.gestrado.org/pdf/309.pdf> [consultado 24/03/2013].

- FIGUEIREDO, C. A. de. *Breves considerações sobre as Escolas ao Ar Livre*. Tese. Faculdade de Medicina do Porto. Porto, 1922.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
- GONDRA, J. G. *Medicina, higiene e educação escolar*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.
- GUTMAN, M.. *Entre moyens de fortune et constructions spécifiques: Les écoles de plein air aux États-unis à l'époque progressiste (1900-1920)*. In: CHÂTELET, Anne-Marie & LE CŒUR, Marc (Org.). *L'architecture scolaire: Essai d'historiographie internationale*. Institut national de recherche pédagogique, Lyon, 2004.
- LE GOFF, J.. *História e memória*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1996.
- LUC, J. N.. *L'École de plein air : une histoire à découvrir*. In: CHÂTELET, A.M.; LERCH, D. & LUC, J. N.. *L'École de plein air: Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. Collection Focales. Éditions Recherches, Paris, 2003.
- MARTÍNEZ, J. M.. *De las escuelas al aire libre a las escuelas de la naturaleza*. In: *Area: Revista de Ciencias Sociales (Monográfico "higienismo y educación - séc. XVIII - XIX")*. Nº 20, p. 171-182, 2000. Disponível em: <http://revistas.um.es/areas/article/download/144721/129661>. [consultado 18/09/2013].
- MARTÍNEZ, S. A.. *Saberes Normalistas e sua circulação e apropriação no contexto Portugal-Brasil: o caso do manual Elementos de Pedagogia, de Affreixo e Freire*. In: BELLO, D.; MARTÍNEZ, S. A. (Orgs.). *Educação comparada: Rotas de além-mar*. São Paulo, Xamã, 2009.
- MAX. *Pela Rama*. *Monitor Campista*, Campos, 4 de outubro de 1911.
- MIGNOT, Ana C. V. *Decifrando o recado do nome: uma escola em busca de sua identidade pedagógica*. *Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia*. Brasília, v. 74, n. 178, p. 619-638, set/dez, 1993.
- MIGNOT, Ana C. V.. *Armanda Álvaro Alberto na Comissão de Intercâmbio Brasil-Uruguai (1931)*. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 22, p. 43-64, jan/abr, 2010.
- MIKI, P. da S. R.. *Aspectos da educação infantil no estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant e outros jardins de infância (1897 - 1933)*. Tese (doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade São Francisco, 2014.
- OS melhoramentos de Campos. *A Época*, segunda-feira, 6 de novembro de 1916.
- PARQUE Nilo Peçanha... *Folha do Commercio*, Campos, terça-feira, 5 de julho de 1927.
- PEÇANHA, N.. *Impressões da Europa: Suíça, Itália e Espanha*. N. Chini & Cie Éditeurs. Nice, 1913.
- RODRIGUES, R. R. J.. *Formando os cidadãos fluminenses: República e escola primária no município de Campos - RJ (1893 - 1931)*. Dissertação (mestrado em Políticas Sociais). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2014.
- UM abuso. *Folha do Commercio*. Campos, sexta-feira, 14 de setembro de 1928.
- VIDAL, D. G.. *As viagens, os viajantes - tantas espécies deles! Os desafios da pesquisa em história comparada da educação*. In: FLORES, C.; ARRUDA, J. P.. (Org.). *A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e Portugal: contribuição para a história da educação matemática*. São Paulo: Annablume, 2009.

LAS COLONIAS ESCOLARES DE VACACIONES SEVILLANAS (1923-1931): LA SIERRA Y EL MAR COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS

Ana-María MONTERO-PEDRERA
Universidad de Sevilla
Carmelo REAL APOLO
Universidad de Extremadura

1

Introducción

La Institución Libre de Enseñanza fue el producto pedagógico más original e innovador en la España del último cuarto del siglo XIX. Su influencia pedagógica tuvo fuertes repercusiones en la educación española, traduciendo en aportes metodológicos que toman cuerpo en diferentes iniciativas. Muchas de ellas arraigaron en Andalucía y, de forma singular, las colonias escolares.

En Sevilla se organizaban desde la Junta Local de Primera Enseñanza para los alumnos de las escuelas públicas. Desde 1907 tenían como destino Sanlúcar de Barrameda (Cádiz) y desde 1926 Jabugo (Huelva). Los requisitos básicos para su óptimo desarrollo no eran sofisticados, pues recurrían a la sierra y al mar para producir los beneficios que se esperaban: la mejora de la salud de los niños y niñas que participaban en ellas.

Para el análisis de su origen, desarrollo y resultados recurrimos a la prensa durante el intervalo histórico de la Dictadura de Primo de Rivera, encuadrada entre 1923 y 1931.

No es la primera vez que las colonias escolares se analizan desde el prisma histórico-educativo, sin embargo sobre el caso hispalense las investigaciones son escasas y no abarcan un estudio en su totalidad, pudiendo citar los de Corts Giner (1996), Añón Abajas (2005), Moreno Martínez (2009) o Ávila Fernández (2013). Todos ellos aportan datos muy interesantes, aunque nosotros acudimos a las publicaciones diarias para ofrecer una perspectiva singular. No solo hemos recuperado la crónica, sino que seguimos en otra fase, localizando las imágenes de aquellas expediciones infantiles en las que cada verano partían jubilosos hacia sus destinos caniculares.

2.

Definición y origen de las colonias escolares. Primeros pasos en España y en Andalucía

Las colonias escolares se pueden definir como una agrupación temporal de niños (hasta 1891 no se admitirían niñas) procedentes de familias humildes con unas condiciones socioeconómicas que no garantizaban unos niveles adecuados de salubridad y, por ello, en predisposición de contraer enfermedades infecciosas. El período mínimo de duración de la colonia escolar se sitúa entre tres o cuatro semanas, conviviendo bajo la tutela de maestros y personal sanitario, en un medio físico natural siguiendo un régimen de alimentación sana y abundante, ejercicio físico moderado y habitual y, además, prácticas educativas de repaso o iniciación, todo ello encaminado primordialmente a mejorar su salud (Galera, 2014, 10).

La Institución Libre de Enseñanza introduce las colonias escolares en España en 1887, de la mano del Museo de Instrucción Primaria de Madrid (González, 1982). El antecedente europeo de las colonias podemos situarlo en Dinamarca en la mitad del siglo XIX, aunque no tenían ningún fin u objetivo educativo, sino profiláctico: mejorar la salud de los niños. Pero, sin duda, es en Suiza y de la mano de Bion, cuando se organizan con profesionales de la educación y de una manera estructurada. Pronto se extienden por este país alpino y por otros países europeos. Tampoco en el continente americano y Oceanía permanecen indiferente a esta iniciativa, llegando hasta Estados Unidos y Australia (Cruz, 2006).

Las colonias escolares de vacaciones fueron en su época una iniciativa “nueva, progresista, atrevida, restauradora, perspicaz y clarividente. En un primer momento nacieron con el propósito de ofrecer una higiene preventiva para los niños y niñas que se encontraban en situaciones peligrosas para su salud, para posteriormente ser utilizadas como una continuidad de la labor pedagógica de la escuela”(Jiménez-Landi, A., 1996, vol. III, 514).

En España la estela de las colonias organizadas por ILE fue seguida por la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Granada en 1891 y por otras sociedades económicas como las de Barcelona y de Santiago de Compostela. Iniciativa que adoptaron, en los últimos años del siglo XIX, otras ciudades como Oviedo, León, Bilbao o Cáceres (Turín, 1967).

Para su institucionalización, el gobierno de la Restauración Borbónica, formuló un entramado legal, dicando, entre otras la Real Orden el 26 de julio de 1892 y la Orden el 15 de febrero de 1894, donde se recogían minuciosas y detalladas instrucciones para su organización. Ambas disposiciones ponían las bases del posterior desarrollo de las colonias escolares en España. La idea de partida se basaba en que la educación de los niños era excesivamente intelectual y teórica, dejando muy apartado su desarrollo físico. Por eso se plantearon, para remediar estos males y sobre todo para robustecer a tantos niños enfermizos de familias pobres. Su implantación contó con escasos recursos, porque no podían destinarse grandes cantidades a mejorar el precario sistema educativo y mucho menos para estas actividades. Por eso se esperaba la colaboración de todas las “fuerzas vivas” del país y del profesorado, para que respondieran a este llamamiento de caridad y de patriotismo

De la misma forma que tuvieron su difusión nacional a través de cauces legales, en Sevilla, apareció el mismo llamamiento publicado en el Boletín Oficial de la Provincia de Sevilla por medio de una Circular del Gobernador (BOPS, 1892). Aunque, en la provincia hispalense fueron escasas las respuestas a esta solicitud oficial. Una de las escasas que conocemos durante el siglo XIX, partió en 1892 del maestro de enseñanza primaria José Godoy y Lorenzo, que haciéndose eco de esta Circular se llevó a cinco niños de su escuela a una colonia de Chipiona (Cádiz) (AMS, Legajo 402, 1892). El grupo estaba formado por niños pobres y desvalidos, que llevó gratuitamente y con los que obtuvo excelentes resultados en la mejora de su salud (Corts, 1996). Este maestro no cesó en su empeño y al año siguiente solicitó al alcalde su aprobación para organizar una segunda colonia en la misma playa, para 11 niños, entre 8 y 14 años. De nuevo costeó él mismo los gastos. Como recompensa, el Ayuntamiento le otorgó una gratificación de 500 pesetas y la Encomienda Ordinaria de la Real Orden Americana de Isabel la Católica, libre de gastos, de la cual ya era Caballero (BOPS, 1893).

Al año siguiente, en 1893, hubo otra iniciativa por parte de la maestra Purificación Rivero de Yraola, que solicitó autorización a la Junta Local para organizar otra colonia escolar. Su petición pasó a estudio y contestaron aceptándola un mes después, con lo que el período vacacional estaba casi concluido (Actas Capitulares 16-7-1894 y 10-8-1894). Estos fueron los primeros intentos que se pueden considerar ensayos, de los que a primeros del siglo XX se desarrollaron, organizándose ya de un modo sistemático, teniendo un gran éxito.

En concreto, la primera colonia escolar sevillana tuvo que esperar hasta 1907, en que el Delegado Regio de Primera Enseñanza, Francisco Pacheco y Núñez de Prado, solicita la ayuda de Alfonso XIII. Se le denominaría Príncipe de Asturias, en honor al futuro heredero al trono, que en breves fechas llegaría al mundo. El rey acogió la propuesta y comenzaron a organizarla, para celebrarla desde el 1 de agosto hasta el 10 de septiembre (González y Fernández de la Bandera, 1907).

El movimiento de las colonias escolares de vacaciones se promovía, desde una perspectiva médico higiénica, para recuperar la precaria salud de los niños de familias humildes, que habitaban en viviendas sin ventilación, hacinados, con una escasa alimentación, lo que deterioraba su salud física y moral. Esta situación afectaba gravemente a la infancia, que tenía unas altas cotas de mortalidad (Salas, 1976). Otra perspectiva de las colonias era la puramente pedagógica, como reacción al exceso de "intelectualismo escolar, de sedentarismo de la escuela, a la permanencia de los niños en las clases y a las condiciones inapropiadas del mobiliario y de los locales escolares que provocaban funestas consecuencias en la salud de los niños" (Moreno, 2009, p. 137). Y además tenían una perspectiva moral, ya que los niños aprendían en un clima de igualdad y solidaridad colectiva, de servicio y cariño que es la colonia (González y Fernández de la Bandera, 1911).

Parece no haber duda de que la colonia era una institución escolar que gozaban de gran popularidad y simpatía, quizás por la posibilidad de contacto directo con la naturaleza que ofrecían (Héctor, 1929), pero además era una obra de humanidad, de mejoramiento social y educativo. Para los niños que no contaban con medios económicos para atender adecuadamente su salud, suponía una ayuda. Entendiéndolo

así, la Junta Local de Primera Enseñanza, favoreció y potenció este tipo de actividades, dándole cada año mayor importancia, aumentando el número de colonos y los turnos de las distintas colonias.

Uno de los acuerdos más importantes tomados por la Junta Local fue promover la creación de “algunas instituciones circunescolares como cantinas, roperos, y fomentar otras existentes, colonias y mutualidades, que deben funcionar anejas a las escuelas nacionales y que son un complemento obligado para que de ellas se recoja todo el bien posible y que hay derecho a obtener en beneficio del niño” (Herrera Molero, 1929, 3).

El aforismo *mens sana in corpore sano* estaba de moda junto con aquel otro de *escuela y despensa* de Costa, convertido ya en proverbio popular. Estas ideas comunes se hacían realidad en las colonias, cantinas y roperos escolares. Las colonias no podían perder de vista su importancia al observar cómo se ponía al niño, no ya como alumno, sino como tal niño, frente a la vida misma, en su doble y simultánea versión de naturaleza y sociedad. Llevarle fuera del recinto escolar, de la propia familia, del ambiente ordinario, reducido, a una vida comunitaria, rica en estímulos y sugerencias entrañaba todo un programa educativo que sería un error creer que la escuela bastaba para alcanzar tales metas. El logro de hábitos y actitudes frente a las circunstancias variables de cada día, el reaccionar y adaptarse inteligentemente, con serenidad de espíritu en las múltiples ocasiones de la vida en común y de la vida íntima extrayendo del propio seno la respuesta adecuada a los estímulos que sobre sí mismo gravitan era esencial a los objetivos que se procuraban obtener de las colonias

3.

La organización de las colonias escolares sevillanas

En el Diario *La Unión*, de Sevilla, se aportaron las *Bases para la reglamentación de las Colonias escolares* (1925), puesto que desde 1911 no eran los maestros los que se hacían cargo de las mismas, sino las Hermanas de la Caridad primero y las Hijas de María Auxiliadora más tarde, volviendo las Hermanas de la Caridad en 1922 (Corts, 1996). Será a partir de 1925 cuando los maestros se hagan cargo de nuevo de ellas y tres años más tarde se elaboró un Reglamento en el que se acentuaba la idea de que las colonias eran instituciones escolares de marcado carácter pedagógico y benéfico, por lo que se encomendaba su dirección a un maestro elegido por la Junta Local.

En el citado Reglamento se trataban cinco puntos esenciales: dirección, elección de colonos, admisión de niños pudientes, duración de la colonia y repetición de la misma, y régimen interior. Respecto del primero se afirmaba que debía ser una institución complementaria de la escuela, y su objetivo debía estar basado en un espíritu educador. Otro de los aspectos resaltados es que no debían confundirse

técnicamente las colonias escolares con los sanatorios, puesto que eran para niños endebles, no para enfermos. Así su carácter era preventivo y no curativo. Y su asistencia, no tenía que considerarse como un premio a la aplicación. La edad los niños debía estar entre 8 y 12 años y no podían asistir mas de 40, para que siempre estuviesen atendidos por cuatro profesores que pueden dividir los grupos de 10 en 10. La duración de la colonia debía ser al menos de 25 días y no se debía repetir hasta pasados 3 años, salvo excepciones.

Las Colonias estaban concebidas como obra social y prácticamente gratuitas, sin embargo podían acudir niños pudientes, pero estos debían reunir las siguientes condiciones:

1ª.- Que el número no exceda del 10% de gratuitos.

2ª.- Que se sometan a la inspección médica y al régimen de los demás.

3ª.- Que no tengan menos de 8 ni más de 10 años.

4ª.- Que la pensión que abonen, sea tal que además de cubrir los gastos del pensionista, deje algo en beneficio de la institución.

Respecto al régimen interior, el local tendría que estar bien ventilado y el aseo con agua y jabón obligatorio, acostumbrando a los niños a su conveniencia. La comida estaba vigilada por el médico y en el menú se incluían las féculas, el cocido con grasa, la leche, los huevos, la fruta, el queso y la carne.

El baño y el sueño estaban igualmente regulados, siendo el primero de 15 minutos y antes de la comida, guardando reposo después. Por las noches deben dormir de 8 a 9 horas y el trabajo escolar estaba desterrado. Realizando tareas agradables y espontáneas, que despertasen el interés. Y se recomendaba a los niños que escribiesen su diario, donde reflejasen su experiencia

Respecto al juego se decía en la prensa de la época que los niños españoles no sabían jugar. Sin embargo, algo se había ganado en esto con la afición al fútbol (Mallart, 1930). Y junto a los juegos se organizaban los paseos libres, donde el niño no debía guardar filas ni normas estrictas.

Realmente estas bases para la reglamentación de las colonias escolares reflejan todo un estilo pedagógico y junto a sus fallos, grandes aciertos educativos. Detalles del ambiente social quedan plasmados con ingenuidad, como el uso del agua y jabón para lavarse, como la influencia que ha se dejaba notar del fútbol en las escuelas, etc. (Cañellas, 1979).

4.

Los destinos de las vacaciones escolares: mar y montaña

Los destinos de las colonias escolares españolas fueron muy variopintos, pero desde el principio siempre recurrían a las experiencias con la naturaleza por sus mayores beneficios, en concreto, la sierra y el mar eran los destinos y que compartieron

las dos colonias sevillanas municipales denominadas Príncipe de Asturias e Infanta Luisa, que venían funcionando desde principios de siglo (Corts, 1996). Su principal finalidad era ofrecer “una alternativa de ocio para el verano, en la que además de ser primordial la diversión, se les proporciona a los niños y niñas una educación en valores en pleno goce de la Naturaleza” (Otero Urtaza y otros, 2013, 141).

Junto a éstas había otras, no municipales, también para niños sevillanos como la colonia escolar Monte Carmelo, la del Protectorado de la Infancia y la del Asilo San Fernando.

Todos los años por junio salían las primeras expediciones de colonos y muchas veces lo hacían en barco a través del río Guadalquivir. El *San Telmo* y el *Bajo Guía* llevaban este pasaje hasta el Puerto de Bonanza y Sanlúcar. También en verano se llenaban estos barcos con “la emoción y la alegría de los niños de los colegios que iban a veranear a la Colonia Príncipe de Asturias, dejando tras sí la estela de las ruedas, con palas de los barcos y cierta tristeza en los familiares que derrochaban adioses en la orilla” (Morales Padrón, 1975, 99).

4.1. La Colonia Príncipe de Asturias de Sanlúcar de Barrameda (Cádiz)

Un papel importante en la organización y el desarrollo de las colonias escolares andaluzas lo tuvo Manuel Velasco de Pando, Delegado Regio de Primera Enseñanza. En una entrevista denominada “La colonia escolar Príncipe de Asturias” publicada en *El Liberal* (1923) declaraba que en el año 1922 habían ido a la Colonia unos 190 niños y unas 20 niñas, pero deseaba aumentar esa cifra para 1923. La asistencia de cada colono ascendía aproximadamente a 100 pesetas y para cubrir esos gastos se contaba con la cantidad de 3000 pesetas aportadas por el Estado, 7500 pesetas del Ayuntamiento, y el resto lo da el pueblo de Sevilla mediante una suscripción popular que estaba abierta.

En el diario *El Liberal* se reflejó un generoso y original ofrecimiento por parte de un donante anónimo (Para los niños de la colonia escolar, 1923) que consistió en calzar gratuitamente con un par de sandalias a los niños que formaban parte este año de la colonia escolar. Para procurar donativos y provocar la generosidad el mismo diario aportaba diversos datos de la colonia: “Para llevar 300 chicos a Sanlúcar hacen falta muchas pesetas y hay que sacarlas sea de donde sea y de la forma que sea. Los boletines están repartidos. Hagan la caridad los que puedan rellenarlos, pensando al poner la cantidad en los futuros tuberculosos que se quiere arrancar de las arras de la muerte” (La colonia escolar Príncipe de Asturias para niños enfermos, 1923, 3). Nos parece exagerado y quizás innecesario tan triste reclamo a la generosidad sevillana que siempre fue amplia y abundante.

En ese mismo verano del año 1923 el Sr. Velasco de Pando estuvo en Sanlúcar, donde el Alcalde local le dio facilidades para el desarrollo de la colonia. Pudo comprobar que estaba todo dispuesto para que el 6 de agosto a las 6 de la mañana saliera la expedición de 250 niños, quienes después de oír misa en la Iglesia de la Santísima Caridad embarcaron en el *Cabo San Martín*, fondeado cerca de la Torre del Oro.

Durante el mes de agosto asistimos a una polémica periodística, ya que un artículo sobre las colonias del maestro, poeta y periodista José Muñoz San Román (1923), donde exponía sus puntos de vista, dio lugar a una dura réplica del Delegado Regio, Velasco de Pando (1923). Posiblemente la discusión motivó una nota del Delegado Regio al término de las expediciones veraniegas, dando cuenta brevemente de la gestión efectuada Explicando que el edificio de Sanlúcar era propiedad del Municipio hispalense, y “seguramente el pueblo de Sevilla no escatimará dinero como lo dio espléndidamente en ocasiones anteriores; protectores magníficos tiene la colonia, como son la prensa sevillana, que le dedica con entusiasmo y desinterés sus columnas, el Ayuntamiento de Sanlúcar, que la subvenciona también, los Sres. Ibarra que llevan y traen gratuitamente las expediciones en sus barcos; los médicos de Sevilla y Sanlúcar, que gratuitamente cuidan los niños; al Magisterio Sevillano, que siempre prestó a la Colonia su colaboración; la condesa de Lebrija que ayuda y apoya a cuantas obras de caridad se llevan a cabo en Sevilla, y el sobrante que quedó del verano anterior” (Velasco de Pando, 1923, 1). En correspondencia se ofreció a los expedicionarios, así como a los capitanes de los barcos, a la Junta de Obras del Puerto, a la Junta Antituberculosa (que costó 63 niñas y 40 niños) y a las hermanas de la Caridad una espléndida comida (Velasco de Pando, 1923).

Un año más tarde, el Delegado Regio de Primera Enseñanza, que continuaba siendo el Sr. Velasco, dirigía una carta al alcalde de Sevilla, publicada en *El Correo de Andalucía* (1924) y en *El Liberal* (1924) sobre la Colonia Escolar Príncipe de Asturias. Como él la había creado, en virtud de sus funciones como Delegado Regio, al suprimirse esta figura en los ayuntamientos en toda España, en 1923, hizo un llamamiento a Sevilla para que una institución tan beneficiosa no desapareciera. Como el Alcalde de Sevilla se vio en la necesidad de sustituir el cargo de Delegado Regio de Primera Enseñanza en la presidencia de la Junta Local, al primer edil correspondía patrocinar la colonia.

En sucesivos años, la Colonia Príncipe de Asturias siguió funcionando con varias expediciones veraniegas. El último turno de pequeños colonos de 1925, fue acompañado por las Hermanas de la Caridad de San Vicente de Paúl, siendo las responsables de los niños Sor Concepción Vidal, Sor Matilde Gutiérrez, Sor Carmen Plazaola y Sor Filomena Parada. También acudieron el delegado del Alcalde Sr. Mateos Silva; el secretario de la Colonia Miguel García Bravo-Ferrer; el auxiliar Eugenio Troncoso y los maestros instructores Manuel Rull y Antonio Suárez. Con ellos iba el médico José González y Fernández de la Bandera que cuidaba de la salud de los niños (Colonia escolar Príncipe de Asturias, 1925).

El edificio de La Almona donde se instaló la colonia fue reparado por el arquitecto municipal sevillano para albergar unos 300 colonos, instalándose en la misma playa dos casetas grandes de las que se utilizaban en la feria, a fin de que los colonos pudieran protegerse del sol (La colonia escolar Príncipe de Asturias, 1925 y Colonia escolar Príncipe de Asturias, 1925).

El Alcalde de Sevilla, Agustín Vázquez Armero, visitó la Colonia acompañado de los concejales Delgado Rano, Mateos Silva y Peñalver (Visita a la colonia escolar Príncipe de Asturias, 1925) quienes pasaron un día muy feliz con los pequeños. La prensa se hacía amplio eco de cuanto sucedía en la colonia sevillana (Colonia escolar Príncipe de Asturias, 1925).

El Sr. Mateos Silva, teniente de alcalde delegado para la coordinación de la colonia presentó una moción de agradecimiento a la Junta Local de Primera Enseñanza por la labor desarrollada por los maestros Manuel Olloqui García, Manuel Rull García, Antonio Suárez Flores, Soledad Arias Guzmán, Gracia Aguilar Hidalgo y Margarita Armellones Cossa (Moción sobre la colonia escolar Príncipe de Asturias, 1925). Para 1926 se hizo cargo de la organización Ignacio de Casso (1926) quien en un artículo de prensa trató de justificar la ausencia de los maestros este año de las colonias por tener éstas un carácter higiénico y sanitario. Le contestó el Dr. Puelles (1926) con una larga carta abierta haciendo ver la necesidad de que el maestro esté presente continuando su labor educativa en las colonias. En esta discusión, la colonia fue un pretexto para dirimir asuntos políticos e ideológicos, ya que el catedrático de Derecho Civil, Ignacio de Casso pertenecía al Partido Conservador y el doctor al Partido Republicano Radical

Las Colonias siguieron su curso normal, aunque también se conocieron incidencias o situaciones desagradables que tuvieron que salvarse. Las publicaciones periódicas a las que hemos recurrido para reconstruir esta realidad histórica mencionan las dificultades que tuvo que hacer frente, como un accidente, tras el cual el alcalde hizo las siguientes manifestaciones: “a la hora de pasear las niñas por la playa, dos de éstas, de nueve y once años, se retiraron del grupo general, siendo recogidas a poco por la guardia municipal, que al verlas extraviadas las llevaron al Ayuntamiento de donde fueron recogidas inmediatamente y reintegradas a la Colonia, sin que les haya ocurrido nada. Como algunos periodistas han telefoneado al domicilio de las niñas dando cuenta de este incidente, que no ha tenido importancia es por lo que se publica el referido telegrama, para tranquilidad de todos” (Manifestaciones al alcalde sobre la colonia escolar de Sanlúcar, 1927).

Otro accidente más grave, ocurrió el 29 de junio de 1928 (Atropello a un niño de la colonia escolar sevillana, 1928), cuando un automóvil que marchaba a gran velocidad se precipitó contra un grupo de colonos, atropellando a uno de ellos. El niño, Manuel Jiménez Gutiérrez, trianero de 9 años de edad, fue trasladado al Hospital Central de Sevilla, con heridas graves. El hecho indignó tanto a la opinión pública que solicitó al Ayuntamiento de Sanlúcar que prohibiera el paso de vehículos por la playa.

Pocos días más tarde, como para borrar de la memoria estos hechos, Joaquín de Torres (1928) escribía en *El Liberal* un artículo denominado “La colonia escolar”, alabándola y pidiendo una mayor generosidad para esta gran obra humanitaria.

En esta etapa, ya se había convertido en costumbre la visita del Alcalde hispalense a las colonias, pero el verano de 1928 se desplazó toda una numerosa comisión del Ayuntamiento integrada por el Alcalde, los tenientes del alcalde Sres. Delgado Brackembury, Caravaca, Samp Pedro, Zbikowski y Borrero y de los concejales Sr. Trías y Srtas. Seras y García de Pesquera. La visita tuvo toda clase de alicientes tanto para niños como para concejales donde hubo bastante divertimento, pues se proyectó hasta una sesión de cine, invitando el Alcalde de Sanlúcar a una verbena de estilo sevillano, dedicada a la colonia de Sevilla que veraneaba en dicha playa hasta finales de agosto. El Alcalde, a la vuelta, hacía unas declaraciones a la prensa, como de costumbre, en las que manifestaba su satisfacción por la marcha de la colonia escolar de Sanlúcar.

La instalación de la Colonia Príncipe de Asturias la encontramos con todo detalle en una publicación periódica como era la *Revista Triana* (1929), donde con gran minuciosidad se relata, en un artículo denominado “Colonia escolar”, cómo eran las instalaciones: dos pabellones rectangulares paralelos de 28x7 metros, perfectamente ventilados, dispuestos para dormitorios y entarimados. Con una separación de 3 metros, estaban situados el comedor, la cocina y las despensas, formando un pabellón rectangular de 26x4 metros. A la izquierda del mismo y en la parte posterior, convenientemente separado se construyó un lavadero provisto de un pozo, con bomba de aspiración que elevaba el agua a un gran depósito que suministraba la necesaria para todos los usos domésticos, ya que no era potable.

Detrás de los dormitorios, a una distancia conveniente se construyeron dos pozos negros, provistos de sus correspondientes cisternas, que recibían el agua del depósito. A la derecha e izquierda de los dormitorios se instaló la enfermería y dos casetas que servían de salón de descanso. También se construyeron dos gimnasios, uno para los niños y otro para las niñas, para que pudieran distraerse en los ejercicios prescritos por el facultativo de la colonia.

Por último, en el centro del campamento se situó la Bandera Nacional, en cuyo extremo superior del asta se enclavó una cruz. En esta instalación se procuró que los preceptos higiénicos estuviesen muy presentes, para lo que se siguieron todas las indicaciones que el facultativo Sr. González de la Bandera había recomendado. El primer grupo infantil que pudo disfrutar de semejante entorno partió de Sevilla el día 28 de julio del puerto de Sevilla en dirección a la localidad costera (Colonia escolar, 1929).

El reconocimiento a las personas que organizaban las colonias era constante en los diarios, en un artículo de *El Noticiero Sevillano* encontramos la petición de una “honrosa distinción para el que fue el verdadero organizador de las Colonias Príncipe de Asturias, pues el iniciador de ellas fue el ilustre prócer sevillano ya fallecido Excmo. Sr. Marqués de Gandul” (Raizmena, 1928,1). Este dato sobre Francisco Pacheco y Núñez del Prado nos parece interesante, sin embargo no hemos encontrado ninguna referencia más que mencione el homenaje.

Otro benefactor de esta iniciativa fue Manuel Mateos Silva, ex-teniente de alcalde, que realizó una laboriosa y humanitaria tarea en favor de la infancia desvalida y lo sabemos porque, en *El Noticiero Sevillano*, se menciona que “derrochó en abundancia su amor a los niños, durante su inolvidable y eficaz actuación al frente de la Colonia Príncipe de Asturias como delegado de la alcaldía” (Raizmena, 1928, 1).

La edición de 1.929 estuvo presidida por José M^a del Campo, director de la escuela de niños Reina Victoria, repitiéndose igualmente la visita tradicional del Alcalde en agosto y sus consabidas manifestaciones de agrado al terminar la misma.

Habida cuenta del éxito cada vez mayor en las colonias, el presidente de la Asociación de Maestros Nacionales de Sevilla (Calvo Ortega, 2012) Francisco Herrera Molero sugirió en *La Unión* (Una colonia escolar permanente, 1929) la implantación de una Colonia Escolar permanente en Sanlúcar, idea que no frugó, ni tuvo mayor trascendencia, sin duda por la crisis económica que arrastraba Sevilla con la Exposición Universal de 1929. Sin duda por este motivo, en los años finales de la Dictadura de Primo de Rivera, cuando quedaban plazas libres se admitían niñas “pudientes”

entre 9 y 15 años, que acreditaran por medio de un certificado médico que gozaban buena salud, estar vacunadas y no padecer enfermedad infecto-contagiosa. En estos casos el precio de una plaza ascendía a 125 pesetas y si acudían dos niñas juntas, cada una abonaría 100 pesetas ((La colonia escolar príncipe de Asturias, 1930, p. 21).

Las últimas expediciones salieron en julio y agosto de 1930 (Informaciones municipales, 1930). La primera partió en el barco *Cabo de Peñas* y en la alcaldía recibían puntual información de su desarrollo. Los colonos aprovechaban su estancia, estaban “bien de salud y muy contentos, lo que me complazco en hacer público para conocimiento de las respectivas familias de los pequeños veraneantes” (Informaciones municipales, 1930, p. 20). Como era habitual recibían la visita del alcalde, que siempre era agasajado.

La segunda expedición de niñas que veraneaba en las playas sanluqueñas regresó a la capital sevillana el 22 de agosto en el vapor *San Telmo*. Su desembarco se produjo a las siete de la tarde en el muelle de la calle Betis (Triana), acompañadas del concejal delegado, el secretario y personal afecto a la misma, ya que la alcaldía se vanagloriaba de la celebración y de los resultados de estas iniciativas (La colonia escolar príncipe de Asturias, 1930)

4.2. La Colonia Escolar Infanta Luisa de Jabugo (Huelva)

Otro de los destinos preferidos de las colonias escolares fue la montaña, un destino con el que se buscaban incrementar los beneficios para la salud con el contacto con la naturaleza y, por ello, interiorizar valores medioambientales. Así desde 1926 los niños sevillanos pudieron disfrutar en Jabugo (Huelva) de unos alojamientos que se convirtieron en la Colonia Escolar Infanta Luisa (AMS, Legajo 74, 1926).

En la noticia “Salida de la colonia Infanta Luisa” (1926) se narra cómo la colonia se preparó el 1 de agosto de 1926 en el Patio de Los Naranjos de la catedral, para salir en doble fila y uniformadas, 40 niñas que participan en la primera colonia escolar de montaña Infanta Luisa. El recorrido por los pueblos hasta Jabugo en “dos omnibus” fue todo un espectáculo. Pasaron por Higuera, Fuenteheridos y Galaroza. Al frente iba el concejal Sr. Casso y el oficial de la Junta Local de Primera Enseñanza, Zacarías Mendivil. Fueron recibidos con gran alegría porque salió hasta la banda de Música del pueblo a recibirlos, junto con el Alcalde y autoridades. Los escolares después de un viaje de varias horas empezaron a bailar y a cantar dirigiéndose a la Iglesia para entonar una Salve; y ya quedaron instalados en las escuelas que servían de alojamiento.

A primeros de septiembre visitaron la colonia S.A.R. la Infanta Luisa y sus hijos. Allí le esperaba el Alcalde de Sevilla, conde de Bustillo, y los tenientes de alcalde Peñalver y Bravo Ferrer, junto con las autoridades locales. Visitaron la Colonia que llevaba su nombre, donde las niñas la vitorearon a su llegada y le dieron la bienvenida bailando sevillanas y leyeron un discurso (El Correo de Andalucía, 1926).

Este comienzo tan festivo de la colonia Infanta Luisa habría de continuar y ya en octubre el concejal delegado de Primera Enseñanza Ignacio de Casso, acompañado de los técnicos municipales realizó un viaje a Jabugo para escoger los terrenos donde se iban a construir unos pabellones definitivos. El Ayuntamiento cedió un edificio denominado “Tiro de Pichón”, que era un palacete diseñado por el famoso arquitecto Aníbal González, para que la familia real disfrutara de ese deporte en verano y estaba en desuso. Cedió también unos terrenos junto al palacete, que se situaba en un cerro cerca del pueblo, donde se levantaría un nuevo pabellón en el que en los siguientes veranos serviría de alojamiento para los colonos (Colonia escolar de la sierra, 1926).

Sin embargo, en el verano de 1927, la instalación era aún provisional en dos casas de Jabugo, aunque la cifra de niñas se había incrementado hasta 62. En los últimos días de colonia el alcalde visitó los terrenos en que se levantaría el pabellón definitivo, el Ayuntamiento de Jabugo cedía al de Sevilla dos mil metros cuadrados para edificar, quedando superficie suficiente para que las niñas pasearan dentro del recinto (Colonia escolar Infanta Luisa, 1927). Se firmaron las escrituras de donación por los respectivos alcaldes, actuando como testigos José M^a Ibarra y Agustín Sánchez Cid, e igualmente Ignacio de Casso, a quien se debió la feliz iniciativa de una colonia de altura de sierra o de montaña, denominada Infanta Luisa (El Noticiero Sevillano, 1928).

La partida de la colonia era una fiesta para la ciudad, acudían los familiares, los políticos, los periodistas, curiosos...y aprovechando esa expectación el lugar se escogía aposta. Por ello, la de 1930 reunió a toda clase de sevillanos en la puerta del Ayuntamiento, donde el alcalde y los delegados correspondientes despedían al grupo (Informaciones municipales, 1930).

Al término del periodo histórico estudiado, aún no habían finalizado las obras del nuevo edificio, y la Junta Local de Primera Enseñanza solicitó al Ayuntamiento información sobre el asunto (Informaciones municipales, 1930). Habría que esperar al verano de 1931, en plena II República, cuando se inauguró el pabellón, donde pudieron disfrutar de una vida sana los niños, que en ese ambiente al aire libre, respirando los aromas de la sierra podían reponer peso y nuevas energías (Las bodas de plata de las colonias escolares sevillanas, 1931).

5.

Colonias escolares no municipales

Las distintas instituciones pedagógicas que arraigaron en Sevilla siempre mostraron interés por organizar colonias escolares, este es el caso del Colegio-fundación privado conocido con el nombre de Protectorado de la Infancia Gozaba de mucho prestigio, estaba subvencionada por los Sres. Fernández Palacios (La Unión, 1924) y era visitada también por el Alcalde de Sevilla en sus traslados a la localidad costera.

Otra de las que tuvieron mucha importancia fue la de Asilo del Monte Carmelo, fundado por Antonio Jesús Montiel en la calle Pagés del Corro en Triana. Aprovechando las instalaciones que el Ayuntamiento preparaba para los niños de las escuelas municipales, los asilados acudían a Sanlúcar, con la ayuda de los socios protectores, que aportaban utensilios, prendas de vestir o dinero en metálico (La Unión, 1924). Durante los años 1924 y 1925 pudieron ir 100 colonos de esta institución, que también se desplazaban en barco, y lo hacían los vapores de Compañía del Marqués de Olasso (La colonia escolar Monte Carmelo, 1926). Durante los veranos de 1926, 27 y 28 acudieron a la playa, pero la benéfica institución hubo de cerrarse y toda esta labor quedó prácticamente olvidada (El Liberal, 1928).

Otra Colonia de vacaciones era la del Asilo de San Fernando, ubicada en Chipiona (Cádiz) (El Liberal, 1925) cuyos pequeños se alojaban en la casa Propiedad del Asilo. Hemos de reseñar como cosa curiosa que las expediciones de esta Colonia se llevaban a cabo por tren, en los llamados Correos de Cádiz y la cifra de niños era muy numerosa, normalmente más de cien quienes quedaban al cuidado de las hermanas de la Caridad que atendían el Asilo sevillano. Los gastos de esta institución eran abonadas por el Ayuntamiento, por ser un centro benéfico que recibía subvenciones del mismo.

6.

Reflexión final

Durante la Dictadura de Primo de Rivera se hizo un encomiable esfuerzo por celebrar las colonias, pero hubiese sido más coherente poner remedio a las causas que propiciaban el estado deplorable de la niñez, como mejorar las escuelas, tener una buena alimentación, viviendas dignas, ejercicio físico, tratamientos médicos... elementos que no los tenían por la carencia de posibilidades culturales y materiales de los padres.

Sobre la concepción general de las colonias a nivel municipal se podrían puntualizar algunas ideas que servirían para acercarnos a una cierta filosofía de las mismas, deducida, a modo de consideraciones, de los planteamientos, realizaciones y consecuencias de las mismas según hemos descritos anteriormente.

Aparece en primer lugar un cierto enfoque que hace casi olvidar el significado educativo para enlazarse en una línea de política muy personalista y paternal de las autoridades municipales, capitalizando los éxitos en sus visitas como acciones que fueron recogidas por la prensa. Junto a esto se quiere hacer resaltar el fantasma de la tuberculosis y la higiene en general, prevaleciendo este aspecto sobre otros no menos importantes y pedagógicos.

En la consulta de las fuentes documentales y en la propia redacción de esta investigación nos llama la atención las denominaciones que tomaron las Colonias Escolares, por lo menos, en este caso andaluz... siempre vinculadas a la realeza.

Las colonias escolares eran durante los años veinte un aliciente para los niños sevillanos, en las que participaban, normalmente, los más pobres. Esta labor educativa tuvo a veces un falso enfoque por qué, predominando su fin salutar más que pedagógico. No dejamos de reconocer que la ausencia de una buena salud en estos grupos de alumnos era el común denominador. Al regreso eran recibidos por sus progenitores, tras esta estancia en la montaña o en la costa, porque advertían el notable beneficio que obtenían sus hijos. Sirviendo este hecho de acercamiento familiar a la escuela y a los maestros.

Referencias bibliográficas

- ANÓN ABAJAS, R. M., *La Arquitectura de las Escuelas Primarias Municipales de Sevilla hasta 1937*. Sevilla, Universidad, 2012.
- Archivo Municipal de Sevilla (AMS): *Negociado de Instrucción Pública, Legajos 74, 1926; 402, 1892 y 415, 1893*.
- Secretaría General, *Actas Capitulares, 1894*.
- Atropello a un niño de la Colonia escolar sevillana, El Liberal, 30 de junio de 1928, p. 4*.
- ÁVILA FERNANDEZ, A., *Moverse es vivir. Emilio Salvador López Gómez (1852-1936). La gimnasia en Sevilla*, Sevilla, Diputación Provincial, 2013.
- Bases para la reglamentación de las colonias escolares, La Unión, 15 de mayo de 1925*.
- Boletín Oficial de la Provincia de Sevilla (BOPS), N° 36. Jueves 11 agosto 1892 y N° 77, Jueves 28 septiembre 1893*.
- CALVO ORTEGA, F., *Escuela, espacio, poder: estudios sobre educación y territorio*, Barcelona, UOC, 2012.
- CAÑELLAS, C. Y TORÁN, R., *Un intento municipal de gestión escolar, Cuadernos de Pedagogía, mayo 1979, p. 55*.
- Carta sobre la Colonia Escolar sevillana, El Correo de Andalucía, 2 de mayo de 1924, p. 4*.
- CASSO, I. DE, *Los maestros en la colonia escolar, La Unión, 29 de junio de 1926, p. 3*.
- Colonia del Asilo Monte Carmelo, La Unión, 12 de agosto de 1924, p. 2*.
- Colonia escolar de la Sierra, El Liberal, 23 de octubre de 1926, p. 2*.
- Colonia escolar Príncipe de Asturias, El Liberal, 13 de septiembre de 1925, p. 2*
- Colonia escolar, en Triana, revista de anuncios, 1929, pp. 12-15*.
- CORTS GINER, M. I. *Creación y primeras realizaciones de la colonia escolar sevillana Príncipe de Asturias (1907-1921)*. *Archivo Hispalense*, 242, 1996, 23-49.
- CRUZ, J.I., *El movimiento de las colonias escolares, en Un siglo de colonias escolares. Patronato de la Juventud Obrera (1906-2006)*, Valencia, Patronato de la Juventud Obrera, 2006, pp. 95-121.

-
- Delegación de Enseñanza, La Unión, 30 de abril de 1926, p. 1.*
- DR. PUELLES, Los maestros en la Colonia escolar, El Liberal, 2 de julio de 1926, p. 3.*
- El Asilo de Monte Carmelo, El Liberal, 5 de agosto de 1928, p. 2.*
- GALERA, A.D., Educación física y protección a la infancia en la I Restauración (1875-1931), Regulaciones laborales e instituciones complementarias escolares, Cabás, nº 14 junio, 2015, pp. 1-37.*
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, E., Sociedad y Educación en la España de Alfonso XIII, Madrid: FUE, 1982.*
- GONZALEZ Y FERNANDEZ DE LA BANDERA, J. Memoria de la colonia escolar sevillana Príncipe de Asturias, Sevilla, Imprenta de E. de las Heras, 1911.*
- GONZALEZ Y FERNANDEZ DE LA BANDERA, J., La colonia escolar sevillana del Príncipe de Asturias, Sevilla, Imprenta E. de las Heras, 1907.*
- HÉCTOR, M., Institución escolar, El Noticiero Sevillano, 25 de enero de 1929, p. 1.*
- HERRERA MOLERO, F., Las obras circunesculares, La Unión, 19 de octubre de 1928, p. 2.*
- HERRERA MOLERO, F., Una colonia escolar permanente, La Unión, 19 de julio de 1929, p. 1.*
- Informaciones municipales, ABC de Sevilla 5 de julio de 1930, p. 18.*
- Informaciones municipales, ABC de Sevilla, 18- de julio de 1930, p. 20*
- Informaciones municipales, ABC de Sevilla, 19 de agosto de 1930, p. 21.*
- Informaciones municipales, ABC de Sevilla, 23 de diciembre de 1930, p. 23*
- Informaciones municipales, ABC de Sevilla, 5 de agosto de 1930, p. 19.*
- JIMÉNEZ-LANDI, A., La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente (cuatro tomos), Madrid, Editorial Complutense, 1996.*
- La colonia escolar príncipe de Asturias, ABC de Sevilla, 22 de agosto de 1930, p. 21*
- La colonia escolar del Asilo Monte Carmelo, El Liberal, 29 de julio de 1925, p. 2.*
- La Colonia Escolar Príncipe de Asturias para niños enfermos ha empezado la suscripción, El Liberal, 11 de julio de 1923, p. 3.*
- La colonia escolar príncipe de Asturias, ABC de Sevilla, 9- de julio de 1930, p. 21.*
- La colonia escolar Príncipe de Asturias, El Liberal, 25 de mayo de 1923, p. 3.*
- La Colonia Escolar Príncipe de Asturias, La Unión, 2 de junio de 1925, p. 2.*
- La Colonia escolar sevillana. Carta abierta a D. Agustín Vázquez Armero, El Liberal, 2 de mayo de 1924.*
- La colonia escolar, El Liberal, 29 de julio de 1925, p.4.*
- La colonia Infanta Luísa, El Noticiero Sevillano, 6 de mayo de 1928, p. 3.*
- Las bodas de plata de las colonias escolares sevillanas, ABC de Sevilla, 23 de agosto de 1931, p. 43.*
- MALLART, J., Colonias de educación, Revista española de Pedagogía, 1930, p. 5.*
- Manifestaciones del Alcalde sobre la colonia escolar de Sanlúcar, El Liberal, 26 de julio de 1927, p. 1.*
- Moción sobre la Colonia Escolar Príncipe de Asturias, El Liberal, 9 de octubre de 1925, p. 1.*
- MORALES PADRÓN, F., Visión de Sevilla, Sevilla, Universidad, 1975.*

- MORENO MARTÍNEZ, P. L., *De la caridad y la filantropía a la protección social del estado: las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936)*, *Historia de la Educación*, 28, 2009, pp. 135-159.
- MUÑOZ SAN ROMÁN, J., *Las Colonias Escolares*, *El Liberal*, 15 de agosto de 1923.
- OTERO URTAZA, E.; NAVARRO PATÓN, R. y BASANTA CAMIÑO, S., *Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y Actualidad, Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (2), 2013, pp. 140-157.
- Para los niños de la colonia escolar*, *El Liberal*, 30 de mayo de 1923, p. 3.
- RAIZMENA, F., *Colonia escolar: En honor de cuantos colaboran por su bien*, *El Noticiero Sevillano*, 17 de agosto de 1928, p. 1.
- SALAS, N., *Crónica del siglo XX*. Sevilla, Universidad, 1976.
- Salida de la Colonia Infanta Luisa*, *El Correo de Andalucía*, 4 de agosto de 1926, p. 2.
- Salida de la Colonia Infanta Luisa*, *El Noticiero Sevillano*, 5 de agosto de 1926, p. 1.
- TORRES, J. DE, *La Colonia escolar*, *El Liberal*, 7 de julio de 1928, p. 2.
- TURIN, Y., *La educación y la escuela en España en España de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar, 1967.
- VELASCO DE PANDO, M., *Carta al alcalde*, *El Correo de Andalucía*, 17 de junio de 1924, p. 2.
- VELASCO DE PANDO, M., *Carta al alcalde*, *El Liberal*, 17 de junio de 1924, p. 1.
- VELASCO DE PANDO, M., *La Colonia Escolar Príncipe de Asturias*, *El Liberal*, 17 de agosto de 1923, p. 1.
- Visita a la Colonia escolar Príncipe de Asturias*, *El Liberal*, 11 de agosto de 1925, p. 2.
- Visita real*, *El Correo de Andalucía*, 7 de septiembre de 1926, p. 1.

JUEGO, SOCIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN. INTRAHISTORIA DE LOS ESPACIOS LÚDICOS

Andrés PAYÀ RICO
Universitat de València
España

Introducción

A través de la presente comunicación, nos adentramos desde la historia de la educación española contemporánea en los espacios lúdicos y de juego, en los que ha transcurrido gran parte del tiempo de nuestra infancia. Unos espacios de ocio, que frente a las posturas críticas que los califican de improductivos e inútiles, ayudan a comprender gran parte de los aprendizajes no curriculares o formales que desarrollan todas las sociedades y culturas en los primeros años de nuestra vida (y aún con posterioridad). Así pues, a través del estudio histórico-educativo y etnográfico de los patios, plazas públicas, jardines, descampados, ludotecas, etc. así como de los objetos de juego (juguetes y materiales de juego) y canciones que los acompañan, nos adentramos en la intrahistoria de la educación, a través de las huellas pretéritas y del patrimonio material e inmaterial ligado a ellas. Todo un acervo pedagógico que nos permite conocer y comprender mejor desde el pasado pedagógico, los procesos educativos integrales (con aprendizajes intelectuales, físicos, sociales y estéticos) que intrínsecamente comporta la actividad lúdica.

1.

Juego y espacios de juego: patrimonio material e inmaterial de la educación

Desde los folkloristas y estudiosos de la cultura popular del siglo XIX, hasta los historiadores en la actualidad, han sido muchos los interesados en fijar su atención en los juegos populares y tradicionales, junto a otras manifestaciones de esta cultura como la artesanía, los bailes, las costumbres, los cuentos, historias orales y leyendas, la música y las canciones, los proverbios, supersticiones y leyendas, etc. Más recientemente (Barrull y Espuny, 2010) se han publicado monografías que atienden específicamente a los espacios de juego y su relación con el patrimonio, si bien

dichos trabajos han centrado más su atención sobre el turismo y la fiesta, que en la temática que aquí nos atañe: el patrimonio educativo y la historia de la educación.

Si estudiamos el tema desde una perspectiva histórico-educativa, habremos de contemplar aquí los múltiples y variados espacios de juego, que superen los meramente vinculados a la institución escolar (patio, aula, gimnasio...) de los cuales ya nos hemos ocupado con anterioridad en otros trabajos (Payà, 2006, 2007, 2013), atendiendo en esta necesariamente breve comunicación a otros espacios lúdicos como: campos de juego, parques, equipamientos recreativos (columpios, Robinson, fosos de arena), descampados, plazas, pistas deportivas, trinquetes, ludotecas, etc. En estos espacios, tienen lugar de manera espontánea e informal multitud de actividades lúdicas cuya intencionalidad inicial no es pedagógica ni educativa (más bien recreativa y de ocio), si bien, como adelantamos en el título de esta comunicación, estos juegos reglados o no conllevan necesariamente beneficios socializadores y educativos de primer orden.

Asimismo, cabe señalar también que estos espacios lúdicos pueden ser estudiados patrimonialmente, tanto en su perspectiva de cultura material de la educación, como de cultura inmaterial. En este sentido, podemos hablar de la cultura material si aludimos a todos los elementos físicos que contienen estos espacios, desde los metros cuadrados hasta la situación o localización del mismo y, especialmente el equipamiento lúdico o materiales (Payà, 2011) disponibles en el mismo. Unos materiales que pueden dividirse en objetos de juego (materiales cuyo fin inicial no es el juego, pero al que la creatividad y la imaginación ilimitada de los niños les ha llevado a encontrarles una funcionalidad lúdica. Por ejemplo: huesos y tabas; nueces, frutos y pieles, papeles, piedras, chapas de botellas, latas, cartones, etc.), juguetes o juegos (objetos de construcción industrial o artesanal cuyo fin específico para el que han sido diseñados y elaborados es para servir de soporte al juego. Por ejemplo: columpios, muñecas, peluches y figuras, juegos de mesa, puzles y rompecabezas, juegos de construcción, juegos de azar, juegos de lanzamiento, etc.) y materiales lúdicos de carácter didáctico (objetos que, bajo la apariencia de juguetes, persiguen un fin instructivo o didáctico mediante la máxima del “aprender deleitando”. Véase aquellos materiales para el aprendizaje cognitivo y matemático, de la lectura, juegos y loterías didácticas, materiales lúdicos de sistemas pedagógicos tradicionales, etc.).

Por su parte, estaremos hablando de la cultura inmaterial presente en estos espacios lúdicos cuando hablamos de todo el conjunto de ritos, tradiciones, actuaciones, comportamientos, reglas y normas que los rigen, acompañan y enriquecen al juego que en ellos tiene lugar. Nos estamos refiriendo a las canciones, bailes, poesías, versos, rimas, rituales, costumbres, reglas del juego, etc. las cuales son importantísimas para la conservación de las tradiciones lúdicas y el patrimonio folklórico y local. Se hace necesario destacar y recordar en este punto, el rol de estas tradiciones orales lúdicas, que han actuado y actúan en muchas ocasiones para el aprendizaje y transmisión de elementos identitarios y culturales de primer orden como puede ser el aprendizaje de la lengua propia (catalán, euskera, gallego...), la cual no siempre ha encontrado en la escuela el espacio curricular merecido y que, gracias a estos otros espacios menos reglados y vigilados, ha podido pervivir y transmitirse intergeneracionalmente.

2.

El juego más allá de la escuela, los otros espacios de juego en la historia de la educación española

Una actividad tan importante en la infancia como la lúdica, no queda reducida únicamente a un tiempo y a un espacio determinado (el escolar), sino que por el contrario, invade e impregna la mayoría de los contextos y ambientes que frecuenta el educando. Al espacio lúdico escolar ya estudiado en anteriores ocasiones, queremos añadir ahora el de otros espacios en los que tienen lugar los juegos, para ello, realizamos un breve recorrido histórico por algunos de los espacios lúdicos de nuestro país como patios, plazas, campos y terrenos de juego, a modo de antecedentes y experiencias de juego que permitirán, a finales de los 70, asistir al surgimiento en España de una institución lúdico-educativa de gran importancia pedagógica (Reyes, 2010): las ludotecas.

Una de las primeras referencias al respecto en la historia de la educación española del siglo XIX, la encontramos en el Instituto Pestalozziano, cuya instauración definitiva por una Orden de 20 de agosto de 1807, contempla la creación de un espacio ad hoc para la actividad lúdica, “se habla de la necesidad de un campo o jardín donde se pueda construir un ‘estadio’ apto para el salto y los ejercicios militares; dos campos para el juego de pelota, uno cubierto y otro descubierto; un picadero; un lugar para el juego de bolos, y un estanque para la práctica de la natación” (Pajarón, 1989: 348). Más adelante, también Pablo Montesino a la hora de establecer las pautas para la organización de una escuela de párvulos, considera conveniente que el local cuente con “un patio, corral o prado contiguo a la pieza de la escuela, o que se comunique con ella; bastante grande para que los niños puedan jugar y ejercitarse al aire libre (...) para que los niños puedan colocar cómodamente sus meriendas, gorras y capotes, comer, jugar y permanecer en las horas que no son de escuela” (Montesino, 1992: 105-106). De igual modo, en otro de sus manuales de pedagogía, hace hincapié en la idoneidad y necesidad de estos espacios de juego:

“corral o patio, un lugar, en fin, donde los niños puedan ejercitarse, jugar también, con entera libertad y seguridad, á la vista del maestro o persona de su familia que sin grandes molestias puede livertarles (sic) de los riesgos de toda clase que corren fuera de la escuela. Desde luego, la sola circunstancia de tener sitio cómodo, en el mismo local para los juegos y recreos á que se entregan en las calles públicas, desde el momento en que salen de la escuela, es para ellos un motivo poderoso para que concurran antes de la hora señalada” (Montesino, 1988: 142).

De otro lado, también Mariano Carderera hace alusiones a los espacios lúdicos necesarios para el buen desarrollo de esta actividad denunciando que las escuelas no suelen tener un patio o sitio a propósito donde poder reunirse los alumnos en las horas de descanso y recreo (Carderera, 1856: 277), por lo que será necesario su

construcción y fomento por las autoridades públicas. Asimismo, Pedro de Alcántara García demanda espacios adecuados para la práctica lúdica:

“deberán los maestros valerse de los juegos corporales, siempre que dispongan de un patio, jardín, cobertizo, etc., donde realizarlos. Cuando la escuela no tenga lugar adecuado para este fin, lo suplirán por medio de los paseos al campo ó con alguna parcela de terreno que ceda el Ayuntamiento ó al efecto se alquile, donde llevará á sus alumnos una vez á la semana, por lo menos, con el fin de que corran, salten y jueguen á la pelota, al marro, á las liebres y los labreles, justicias y ladrones y otros juegos” (García, 1895: 35-36).

A la hora de demandar la intervención de la administración pública en la educación física escolar, también contemplará “la creación de baños públicos y de campos de juegos para niños, como los establecidos en algunas ciudades (Londres, Amsterdam, Berlín y Buenos Aires, por ejemplo) sobre todo si (...) se pone verdadero empeño en hacer lo propio respecto de los juegos corporales” (García, 1909: 89). Otros educadores relevantes de la época también aluden a la necesidad de contextos lúdicos adecuados, como por ejemplo, Aniceto Sela que para el caso de ciudades como Valencia, denuncian que “no solo carece de sitios especialmente destinados al juego, sino de parques y plazas de alguna extensión que pudieran utilizarse con este fin, aún cuando se violentase su primitivo destino (...) No faltan en los alrededores de Valencia, sitios donde se puede jugar y á ellos se habrá de acudir mientras el Ayuntamiento (...) habilita campos de juego para muchachos y para señoritas dentro ó cerca de la población” (Sela, 1888: 304). Aunque parece ser, que los problemas de espacio más graves se producían en Madrid, como demuestran las abundantes referencias y la problemática que vivían, por ejemplo, los alumnos de la ILE según las propias palabras de Giner de los Ríos: “aunque el local que hoy ocupa la *Institución*, y que acaba de adquirir, tiene jardín y patio, estos lugares son todavía demasiado pequeños para juegos de esa especie (...) así ahora como ántes, carecemos de un sitio para el juego corporal algo libre y sostenido” (Giner, 1887: 338), una situación que mejora cuando se trasladan cerca del Prado y el Retiro, a pesar de lo cual se lamenta del panorama que vive la capital:

“en el interior de la población, tal vez *no hay un solo sitio* donde puedan jugar los niños (...) Parece que nuestros Ayuntamientos, heridos todos de *agorafobia*, sienten verdadero terror al contemplar un espacio anchuroso donde los pobres niños puedan moverse con libertad y entregarse á ejercicios varoniles. Hay más: aún saliendo del centro, apelando á los paseos tan distantes de él en Madrid, es punto ménos que imposible hallar un sitio donde poder jugar” (Giner, 1887: 339).

Esto lleva al fundador de la ILE a demandar irónicamente al consistorio madrileño una intervención inmediata al respecto para remediar la desastrosa situación, “¿será también demasiado pedir que el Ayuntamiento tenga la bondad de dejar jugar á esos niños en alguna parte, en vez de irlos persiguiendo de paseo en paseo, de plaza en plaza, hasta encerrarlos en casas y escuelas, donde se estén quietos y no molesten al vecindario?” (Giner, 1887: 339). Por su parte, su sucesor Manuel Bartolomé Cossío también se queja de la escasez de lugares de juego existentes en la capital madrileña, situación que considera habrá de repararse con urgencia:

“Los niños (...) pasan gran parte del día en sus casas, tan faltas de condiciones en Madrid, que los obliga á salir y jugar en la calle. Estas circunstancias (...) destruyen tambien en gran parte, casi por entero, la obra reparadora que el maestro puede ejercer en esta esfera de la educación. Añádese que esos niños es muy raro que salgan al campo á jugar” (Cossío, 1888: 206).

En la última década del siglo XIX, el panorama lúdico es desolador como puede observarse en un discurso de María Carbonell ante la asamblea pedagógica de Valencia celebrada el 27 de mayo de 1895, en el cual se critica la actitud de las autoridades frente al juego de los niños, las cuales ni facilitan espacios para su práctica ni permiten su desarrollo en otros lugares:

“en las grandes poblaciones, los reglamentos de policía impiden, con muy buen acuerdo, que los niños á semejanza de los aldeanos, jueguen, salten y corran por las calles, plazas, paseos y jardines. ¿Dónde pues desentumecerán sus miembros, satisfaciendo una necesidad natural y perentoria, los pobres niños de la ciudad? Ya que se les prohíbe tomar posesión de las vías públicas y utilizarlas para sus recreos y esparcimientos, ¿por qué no se les resarce de esta pérdida estableciendo parques extensos á donde vayan en determinados días á hacer acopio de oxígeno, luz, aire, movimiento, vida corporal?”(Carbonell, 1904: 21).

La pedagoga valenciana insistirá al respecto, pidiendo a los ayuntamientos y autoridades competentes la cesión de metros cuadrados en terrenos de propiedad pública para la construcción de estos lugares de juego, “un recinto amplio y desembarazado, con anchos andenes y plazuelas limitadas por árboles ó arbustos, algunos asientos rústicos, y una cerca aisladora era lo bastante para establecer una serie de juegos pedagógicos á la vez libres y reglamentados, bulliciosos é higiénicos” (Carbonell, 1897: 328). A principios del siglo XX, los problemas relativos a las infraestructuras y espacios de juego continuaban sin resolverse, encontrándose los niños de entonces ante una fuerte carestía de contextos lúdicos donde poder jugar con total libertad. A pesar de esto, la conciencia pedagógica colectiva que reclama una mejora de este escenario, es constante y aumenta con el nuevo siglo. Así Martí

y Alpera, insta a los maestros de la época a mejorar y transformar “el terreno en donde viven y crecen esas tiernas plantas. Poned al menos las condiciones para que el juego se produzca. Si las estrecheces de un presupuesto municipal no permiten que al lado de cada Escuela haya un extenso jardín, unas cuantas hectáreas de terreno fuera de las ciudades pueden servir de campo escolar” (Martí, 1900: 366).

Un hito importante para la definitiva concienciación de la comunidad educativa y punto de partida para la solución a este problema es la celebración del *I Congreso Español de Higiene Escolar* en Barcelona, del 8 al 13 de abril de 1912, el cual trató entre sus temas el de los *Terrenos de juego y utilidad de la creación, en las ciudades de terrenos especiales para los deportes escolares*. Vicente Camiñas, médico inspector escolar, denuncia en su ponencia que los españoles “parece que perseguimos con saña esta necesaria expansión y el juego del paseo, que debiera alegrar con sus saltos, molesta a las personas serias, y no digamos la pelota que pudiera tener consecuencias poco gratas para el cristal de una tienda y el bolsillo del padre. No hay sitio ‘nunca apropiado’ y es hora que nuestros gobiernos vayan preocupándose de tan importante asunto” (Camiñas, 1912: 67), proponiendo para su remedio el uso de las plazas públicas y el campo para los juegos corporales.

Ante este desastroso contexto el maestro valenciano José Ballester, en la revista *La Escuela Moderna*, plantea algunas soluciones al preguntarse “¿dónde, pues, deben jugar los niños? En los campos de juego que debieran las autoridades disponer al efecto, campos grandes y en gran número, distribuidos convenientemente en diferentes puntos de las poblaciones (...) allí, sin preocupaciones de ninguna clase, deben reunirse los niños, libre de todo peligro para jugar” (Ballester, 1914: 784-785), siendo responsabilidad de la administración educativa el construir y mantener estas áreas de juego. Los beneficios sociales y educativos que reportan los campos de juego son tales, que se llega a afirmar que el niño que no tiene campo de juego es el padre del hombre que no tiene empleo (Curtis, 1918: 265), además favorece el desarrollo social y la profilaxis moral de los niños y niñas, pues “el campo de juego que esté abierto por la noche es el rival más afortunado de la taberna” (Curtis, 1918: 169). Así pues, los resultados obtenidos en el campo de juego respecto a la convivencia democrática serán muy elevados, y la existencia de estos lugares para la práctica lúdica en las ciudades permitirá, incluso, la reducción del índice de delincuencia:

“no teníamos que tratar con niños delincuentes, sino con una ciudad delincuente, pues la ciudad que dice estar en contra de la ley de jugar en las calles y no les ofrece otro sitio donde los niños puedan jugar, está manteniendo una escuela del crimen (...) el número de detenciones de niños aumenta en un 50 por 100 en cuanto las escuelas se cierran y los niños están en las calles, y en que este número desciende casi hasta lo corriente en cuanto se abren los campos de juego en cualquier barrio (...) los campos de juego habrían evitado la mitad o más de la delincuencia” (Curtis, 1918: 295-296).

En los años 20 del pasado siglo, el Ayuntamiento de Barcelona impulsa una serie de iniciativas para paliar la escasez de lugares donde la población infantil pueda practicar sus juegos, para ello, la comisión de cultura del consistorio catalán dedica un apartado a hablar de los jardines de infancia y a tratar el tema 'De ço que ha de fer l'Ajuntament de Barcelona, en l'actualitat, davant el problema dels jardins d'infants i dels camps de joc' (Ajuntament de Barcelona, 1920: 38); como solución se propone la creación de una red de jardines de infancia y de lugares de juego que palié las deficientes condiciones escolares y de vivienda. De otro lado, también Pau Vila denuncia sobre la ciudad condal "que ·l carrer no es lloc per a jòcs, sinó per a transit, i que, si ·l noi l'ha prèns per a camp de les seves operacions, es per culpa nostra: culpa, com a pares, d'enviar-los a jugar al carrer, i com a ciutadans per no haver proveït aquesta necessitat dels llocs a ple aire per al jòc, fent que la ciutat tingués parcs i camps a proposit" (Vila, 1923: 8). Una vez más, se señala a las autoridades locales competentes como principales responsables para dar alguna salida a un panorama tan poco recomendable, ya que "convenen camps de jòc a proposit, i en aquest punt jo uneixo la meva veu a la de l'Eladi Homs per demanar a tots els municipis ciutadans, a tots els regidors catalans, que busquin la fórmula de proveir les poblacions de llocs a proposit per jugar, llocs on s'hi hauria de jugar amb una certa organització i disciplina" (Vila, 1923: 14).

Ya durante la II República se reflexiona sobre las plazas de juegos y la actividad lúdica que en ellas se desarrolla como factor de economía social, "en una ciudad o distrito donde no existan plazas de juego, haced un mapa señalando en él los domicilios de los adolescentes contraventores de disposiciones de policía. Repetid el trabajo cuando las plazas de juego han operado durante dos o tres años, y veréis clarificarse la zona inmediata a aquéllas" (Nelson, 1933: 7). Por este y otros motivos que a continuación se señalan, se puede afirmar sin ninguna duda que "cuando se trata de plazas de juego, es en que tales cosas no son un lujo, sino una necesidad. No es simplemente algo que al niño le gusta tener: es algo que debe tener, si es que aquél habrá de desarrollarse en forma normal. Es, pues, algo más que una parte esencial de su educación: es una parte esencial de su desarrollo" (Nelson, 1933: 7).

Más adelante, durante los primeros años de la dictadura franquista, el interés higienista y eugenésico por mejorar la salud mermada de la población infantil y juvenil tras el período bélico, pretende que estos niños y niñas al llegar a sus escuelas dispongan de 'parques infantiles o campos de juego', necesarios para su salud (Troncoso, 1939: 319). Estos terrenos de juego escolares pretenderán contrarrestar la escasez de espacio para la práctica lúdica en las casas de los españoles, pues como indica Josefina Álvarez de Cánovas, si bien "el ideal sería que todo hogar tuviese un cuarto de juego, para los niños: pero, ¡ay!..., estos reducidos hogares modernos, que no tienen sitio siquiera un rinconcito en la habitación de sus padres, un rinconcito de ensueño en el que el parvulito pueda entregarse a sus juegos favoritos" (Álvarez, 1948: 343). Asimismo, la obsesión por la vigilancia y la profilaxis moral de la dictadura, lleva a controlar los lugares donde juegan los niños para ver si son suficientes y adecuados:

“puede llamarse la atención de los escolares para que indiquen cuáles son los lugares por ellos preferidos para sus juegos, si juegan siempre en el mismo sitio o tienen un sitio apropiado para cada tipo de juego, o aun para cada época del año. Las eras, el río, la plaza, algún corralón aparecerán sin duda ninguna como lugares particularmente atractivos para los escolares, y la conversación sobre este tema puede dar luz sobre posibles actuaciones del Maestro encaminadas a aumentar o restringir la práctica de algunos juegos y también a procurar lugares adecuados para las diversiones infantiles” (X, 1948: 491).

En los años 50, varios educadores se detienen a analizar por enésima vez las funestas condiciones de falta de espacios donde jugar en las escuelas, ciudades y hogares, así, José del Corral, escribe que todas las grandes ciudades tienen este problema, “la estrechez de las viviendas urbanas, que roba al niño el espacio que para jugar necesita; lo apretado de las edificaciones, que se encaraman en lo alto, buscando la luz; todo parece trazado para que el niño no tenga jamás lugar para ese juego que le es tan necesario” (Del Corral, 1951: 4). Mientras tanto, se toman una serie de medidas paliativas o soluciones como las que plantea Miguel Deya considerando que el maestro o maestra habrá de plantearse resolver en su práctica docente las siguientes cuestiones: “lugares para jugar los niños (calles, plaza, playa, río, eras, corralón...) ¿Juegan en el mismo sitio siempre? ¿Depende de la clase de juego? ¿Cambia el lugar según la época del año? ¿Dónde juegan los jóvenes y los adultos” (Deya, 1959: 27). Por su parte, también Antonio Onieva recuerda en su manual de pedagogía a los responsables escolares y educativos que “deben salir los niños a jugar al campo libre. Debe estimularse a las autoridades para que instalen parques de recreo infantiles, donde los niños puedan entregarse a sus juegos favoritos, lejos del peligro de la circulación pública” (Onieva, 1967: 151), un discurso que por repetitivo no deja de ser inevitable, pues las condiciones lúdicas que se encuentran los niños de entonces, no difieren mucho de las denunciadas por otros educadores décadas atrás.

3.

Las ludotecas, un espacio de juego estructurado en la educación no formal

La década de los 70 marcará un importante punto de inflexión en la dotación de infraestructuras y espacios para el juego, el crecimiento económico e industrial se verá reflejado en un aumento cuantitativo y cualitativo de estos contextos lúdicos. En 1974, la revista *Didascalía*, dedica un número monográfico al juego y la educación, en cuyo editorial se puede leer que “se ha hablado de juego, también de juguete;

es necesario hablar de ‘espacio para jugar’. El niño necesita de parques, zonas deportivas, lugares donde correr y jugar. La ciudad, la vivienda y la escuela tienen que ser conscientes del problema. Padres, educadores, urbanistas y arquitectos deben proyectar pensando en la necesidad vital de jugar que tiene el niño” (Didascalía, 1974: 4). Unos años después, con motivo de la celebración en noviembre de 1977 del *II Congreso internacional sobre el juego y el juguete en el ámbito de la escuela y la educación especial* en Barcelona, se recoge entre las conclusiones que:

“debe incrementarse y respetarse todo espacio de juego, tanto en el Centro escolar como en el medio. Por ello se solicita de los organismos competentes que gestionen los medios para que todo niño pueda utilizar espacios de juego convenientemente instalados. Se solicita al Ministerio de Educación y Ciencia la publicación de unas normas técnicas sobre las condiciones mínimas que deben reunir los espacios de juego (...) A semejanza de otros países debe promoverse la creación de ludotecas” (C.P, 1978: 28).

Uno de los primeros que hacen referencia a ellas en España es Xurxo Torres, que se hace eco de la noticia de que ante la gran significación de la actividad lúdica, “surgen, para su favorecimiento, propiciadas por la UNESCO en 1960, las ludotecas. La ludoteca será una alternativa a la propiciación y difusión del juguete y del juego ante una realidad que, en la práctica, es totalmente contraria al desarrollo de la verdadera actividad lúdica (...) servirá asimismo, de compensación a la carencia de un espacio destinado al juego de las casas” (Torres, 1979: 23). Aunque la verdadera protagonista y responsable de la implantación de una red de ludotecas en España, es María de Borja i Solé, que en noviembre de 1979 defiende su tesis doctoral en la Universitat de Barcelona, titulada ‘Estudio para la implantación de una red de ludotecas para Cataluña’, con gran repercusión posterior y difundida en numerosos artículos y publicaciones.

Sin entrar profundamente en el funcionamiento, estructura y fundamento de estas instituciones lúdico-pedagógicas, realizamos un breve repaso de su evolución de estos espacios de juego, a propósito de la historia de las ludotecas en Catalunya expuesta con motivo del *V Congreso Estatal de Ludotecas* celebrado en Sitges en 1996 (VVAA, 1996: 176-180):

Años '70. De la intuición a la experiencia. Los primeros pasos. Tras la Declaración de los derechos del niño, en el año 1959, la Unesco lanza la idea de las ludotecas a nivel mundial como una manera de garantizar el artículo 7º sobre el derecho del niño al juego. Es en estos años cuando en Catalunya esta iniciativa tiene receptividad por parte de las administraciones y las entidades. Se inician las primeras experiencias en el tiempo libre y las primeras reflexiones sobre el juego y el juguete en el desarrollo.

Años '80. Desde las instituciones, la Administración y el mundo asociativo se impulsan las primeras ludotecas. Las ludotecas se sitúan dentro del campo educativo del tiempo libre, con una personalidad propia y unas funciones diferenciadoras. Se crea un modelo propio caracterizado por: -Entender la ludoteca como un espacio específico de juego, ambientado y organizado a partir de las distintas tipologías de juegos y juguetes. -Tener una función lúdica, social, educativa y cultural. -Basarse en un proyecto pedagógico. En estos años surge también la necesidad de una formación específica para los ludotecarios.

Años '90. Crecimiento y consolidación: Las ludotecas como recurso lúdico. Los ludotecarios como profesionales de la educación a través del juego y el juguete. Se produce un gran avance cuantitativo y cualitativo que permite la consolidación de una amplia red catalana de ludotecas. La ludoteca va adquiriendo una personalidad propia que la diferencia de otros centros infantiles y juveniles. Se tiende a crear ludotecas dentro de equipamientos más amplios, como centros y casales cívicos y centros de tiempo libre. La ludoteca se convierte en un centro de recursos lúdicos y de iniciativas para el juego. Se desarrollan diferentes modelos de organización y gestión de ludotecas.

En 1980 María de Borja publica su primer libro sobre ludotecas, en el que realiza un análisis sobre la situación sociológica en la que se encuentra el juego en estos años, detectando “la falta de espacio para el juego en las viviendas familiares y la falta de zonas aptas, estimulantes y especialmente pensadas para las distintas edades infantiles en que los niños puedan jugar tanto como quieran y sin peligros” (Borja, 1980a: 23). La mejor respuesta a la escasez de lugares de juego pasará por la creación de ludotecas, “un lugar en el que el niño puede obtener juguetes en régimen de préstamo y en donde puede jugar” (Borja, 1980b: 121), una propuesta lúdica para mitigar y paliar las necesidades infantiles de espacios donde poder jugar. Con la inauguración de las primeras ludotecas en Catalunya, los educadores comienzan a conocer y a escribir sobre estas instituciones educativas, así, por ejemplo, Isabel García sobre ellas apunta que son “el lugar donde se pueden encontrar los juegos y juguetes más adecuados (...) las posibilidades educativas de una ludoteca son muchas y de ahí que la importancia de estimular la creación de gran número de ellas, sobre todo en las grandes ciudades, donde en general el espacio para jugar en casa es reducido y los parques son escasos” (García, 1983: 29), por ello, anima posteriormente a las autoridades municipales y educadores comprometidos a su creación en escuelas, bibliotecas u otros espacios.

Aunque con la creación y difusión de las ludotecas, no se agota el tradicional problema de escasez de áreas de juego, un panorama que lleva a José Corredor Matheos a afirmar que el juego, “más que haberse transformado, al menos en lo profundo, lo que ha hecho es limitarse. La reducción a espacios pequeños ha multiplicado los juegos de mesa y, en los últimos años la gran revolución –al menos en cierto nivel- es la aportada por los juegos electrónicos” (Corredor, 1983: 5); A pesar

de la creación paulatina de ludotecas, varias voces continúan protestando por la continua escasez de espacios lúdicos y disminución de la frecuencia del juego infantil, “resulta cuando menos patético comprobar cómo en las ciudades hay niños que pudiendo jugar, pero careciendo de lugares adecuados para ello, manifiestan sus innegables necesidades lúdicas jugando en medio del tráfico urbano (...) Es urgente e imprescindible, por tanto, que independientemente de la construcción de recintos deportivos, existan espacios adecuados para que los niños jueguen libremente” (Penas, 1985: 8), pues de lo contrario, la vida de muchos niños que juegan en la calle continuará estando en peligro y su juego se verá coartado o limitado por el mobiliario y la ordenación urbana.

Con motivo de la celebración de unas ‘*Jornades del Joc i la Joguina*’ en los años 1980, 1981 y 1982 en Barcelona, el Instituto Municipal de Educación de esta ciudad edita un libro que recoge las conclusiones sobre algunos de los temas tratados en estas reuniones. En él se establece que para las primeras edades cualquier espacio es bueno, pero conforme el niño va creciendo los requisitos espaciales que demandan sus juegos son diferentes, necesitando “disposar d’un lloc on poder decidir què fer o quan fer-ho sense que ningú no imposi les regles; un lloc on poder aïllar-se, també, quan ho necessiti. Però per tal que pugui gaudir-ne plenament d’una manera autònoma, cal que aquest espai estigui ben estructurat” (Ciurana et. al., 1985: 31).

En 1990 y 1991 se celebran los *I y II Seminarios estatales sobre el juego, los juguetes y las ludotecas* organizados por la Universidad Complutense de Madrid, en la segunda de estas reuniones científicas el organizador y director del seminario, Tomás Andrés Tripero, considera que es necesario “plantear el proyecto de creación de un espacio lúdico-creativo (...) Las ludotecas se ofrecen como una de las mejores alternativas posibles. La historia de las ludotecas es ya larga, pero, a pesar de los esfuerzos que muchas personas están realizando con entusiasmo, su implantación social no es todavía suficientemente significativa” (Tripero, 1993: 17). En este mismo sentido, María López Matallana y Jesús Villegas, definirán la ludoteca como aquel espacio que “además de un recinto, es una institución y una filosofía: frente a una sociedad utilitaria defiende la gratuidad del juego; frente a la imposición, el protagonismo; frente a los niños de diseño, el niño libre y creativo. No hablamos de un invernadero-laboratorio-claustro-refugio-museo del juego, ni siquiera de un lugar porque, ante todo, por encima de su materialidad, al margen de su forma de organización, la ludoteca es una cuestión de principios, entre los que el derecho y la defensa del juego libre ocupa un lugar central” (López y Villegas, 1996: 11), por ello animan a la creación de espacios para esta institución lúdica todavía desconocida.

Finalmente, ya en la última década del siglo XX, la comunidad educativa conoce y apuesta por las ludotecas como alternativa y solución ideal a la falta de espacios lúdicos, así, por ejemplo, la profesora Rosario Ortega cree que “la ludoteca es el lugar adecuado; el espacio debe decorarse con la participación de los alumnos; el escenario del juego se corresponde con la escena simulada; ciertos elementos espaciales actúan de claves que delimitan el escenario lúdico” (Ortega, 1992: 221); de igual modo, Natalia y Miguel Longo confían en estos equipamientos lúdicos para complementar la acción educativa y las necesidades lúdicas de la población infantil y juvenil, ya que si bien “los parques, las áreas de juegos, permiten a los niños dis-

frutar de espacios verdes. Las escuelas puestas a su disposición les proporcionan instrucción. No siempre la dotación de aquéllos es suficiente, ni todo se aprende en éstas. El equipamiento cultural de una ciudad tiene que contar con ludotecas que posibiliten al niño el acceso al juego, y mediatecas” (Longo y Longo, 1993: 68), lo cual facilitará el empleo del ocio, completará su formación y aumentará los recursos.

4.

Conclusiones

A lo largo de la presente comunicación hemos podido observar cómo los espacios de juego en la historiografía educativa española han sido objeto de debate y preocupación pedagógica. Unos problemas espaciales causados por el avance de la cultura urbana que no han hecho más que empeorar durante el transcurso del tiempo, pero que han encontrado en las plazas, los campos de juego, parques, ludotecas y otros espacios de juego, una alternativa espacial para acoger y permitir la actividad lúdica. El estudio de estos espacios, así como de los juegos que en ella tienen lugar, encierran un interés histórico-educativo y patrimonial de primer orden, haciéndose necesario su análisis y comprensión histórica y pedagógica para poder entender mejor y de manera más holística una actividad como el juego, inherente y que acompaña al ser humano durante toda su trayectoria vital y educativa.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, J. "La educación artística del párvulo. Juegos y juguetes", *El Magisterio Español* 7.571 (1948), p. 343.
- BALESTER, J. "Campos de juego", *La Escuela Moderna* 278 (1914), pp. 783-785.
- BARRULL PERNA, C. y ESPUNY ARRASA, E. (Eds.), *Espais de joc: patrimoni, turisme i festa, El Pere-lló (Baix Ebre)*, Aeditors e Institut Ramon Muntaner, 2010.
- BORJA, M. de "Estudio sobre las preferencias de los juguetes", *Revista Española de Pedagogía* 149 (1980b), pp. 121-154.
- BORJA, M. de. *El juego infantil (organización de las ludotecas)*, Barcelona: Oikos-Tau, 1980a.
- C.P. "II Congreso Internacional sobre el juego y el juguete", *Cuadernos de Pedagogía* 37 (1978), pp. 28-33.
- CAMIÑAS, V. "Terrenos de juego y utilidad de la creación, en las ciudades de terrenos especiales para los deportes escolares" en *VVAA. I Congreso Español de Higiene Escolar*, Barcelona: Imp. de la Vda. de Francisco Badía, 1912, pp. 67-70.
- CARBONELL, M. "Niños y juegos", *La Escuela Moderna* 74 (1897), pp. 326-330.
- CARBONELL, M. *Discursos y conferencias*, Valencia: Imprenta de F. Vives Mora, 1904.
- CARDERERA, M. *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo III*, Madrid: Imp. de A. Vicente, 1856.
- CIURANA, C., FOLGUERA, T., JOAN, A. y PONS, A. *El joc i la joguina*, Barcelona: IME Publicacions, 1985.
- CORREDOR, J. "Algunas reflexiones", *Cuadernos de Pedagogía* 99 (1983), pp. 4-6.
- COSSÍO, MB. "Las colonias escolares de vacaciones", *BILE* 277 (1888), pp. 205-210.
- CURTIS, H. "El juego y la formación de los hábitos y del carácter", *BILE* 702 (1918), pp. 264-270.
- DEL CORRAL, J. "Un curso de juegos infantiles en la Universidad de Belgrano", *Servicio* 365 (1951), p. 4.
- DEYA, M. "Las diversiones en nuestro pueblo", *Vida Escolar* 9-10 (1959), pp. 26-27.
- DIDASCALIA "El juego, el juguete y el niño", *Didascalía* 47 (1974), pp. 3-4.
- GARCÍA, I. "Las ludotecas", *El Magisterio Español* 10.718 (1983), p. 29.
- GARCÍA, P. de A. *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid: Sucesores de Hernando (4ª edición), 1909.
- GARCÍA, P. de A. *Tratado de pedagogía*, Madrid & México: Saturnino Calleja & Herrero Hermanos, 1895.
- GINER, F. "El Ayuntamiento de Madrid y el juego de los niños", *BILE* 259 (1887), pp. 338-339.
- LONGO, N. y LONGO, M. "Ludotecas y mediatecas", *Cuadernos de Pedagogía* 218 (1993), pp. 68-70.

-
- LÓPEZ, M. y VILLEGAS, J. *Organización y animación de ludotecas*, Madrid: CCS 1996.
- MARTÍ, F. "Lo que deben ser los juegos de los niños", *La Escuela Moderna* 110 (1900), pp. 362-368.
- MONTESINO, P. *Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía*, Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
- MONTESINO, P. *Manual para los maestros de escuela de párvulos*, Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE), Tomado de la edición de 1850, por la Imp. del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, 1992.
- NELSON, E. "Función educativa y social de la plaza de juegos", *BILE* 873 (1933), pp. 4-13.
- ONIEVA, A. J. *Metodología de Organización Escolar*, Madrid: Editorial Magisterio Español, 1967.
- ORTEGA, R. *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*, Sevilla: Ediciones Alfar, 1992.
- PAJARÓN, R. "La educación física en la legislación de primera enseñanza española en el siglo XIX" en *Bordón*, Vol. 41, 2 (1989), p. 345-353.
- PAYÀ, A. "Aprender deleitando: el juego infantil en la pedagogía española del siglo XX", *Bordón. Revista de pedagogía*, Vol. 65, 1 (2013), pp. 37-46.
- PAYÀ, A. "Consideraciones pedagógicas sobre los valores y posibilidades educativas del juego en la España contemporánea (1876-1936)", *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26 (2007), pp. 299-325.
- PAYÀ, A. "Museologia i patrimoni historicoeducatiu. Importància i funció dels materials lúdics", *Temps d'Educació*, 40 (2011), pp. 163-178.
- PAYÀ, A. *Aprender jugando: una mirada histórico-educativa*, Universitat de València, 2006.
- PENAS, A. "Los deberes escolares y el tiempo libre de los niños", *Escuela Española* 2.751 (1985), p. 8.
- REYES, N. "Ludoteca: orígenes de un espacio de juego con nombre propio", *Cabás*, 3 (2010)
- TORRES, X. "Un espacio para el juego: las ludotecas", *Cuadernos de Pedagogía* 57 (1979), pp. 22-24.
- TRIPERO, TA. *Juegos, juguetes y ludotecas (II)*, Madrid: Publicaciones Pablo Montesino, 1993.
- TRONCOSO, J. "Juegos y deportes. La educación física al servicio de la salud", *El Magisterio Español* 6.664 (1939), pp. 319-320.
- VILA, P. *Què els portaran els reis als nostres fills?*, Barcelona: Tip. L'Avenç, 1923.
- VVAA. *V Congreso Estatal de ludotecas*, Barcelona: Atzar y Dep. de Benestar social de la Generalitat de Catalunya, 1996.
- X. "Diversiones y cultura", *Escuela Española* 378 (1948), pp. 491-492.

EDUCATIONAL SPACES AND LUDIC SPACES FOR THE LEISURE TIME OF ITALIAN CATHOLIC YOUTHS. THE FORMATIVE ENVIRONMENT OFFERED BY THE PARISH ORATORY IN THE NINETEENTH AND TWENTIETH CENTURIES

Paolo ALFIERI
Simonetta POLENGHI
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Italy

Introduction

The late nineteenth and early twentieth centuries saw the spread in Italy, particularly in the northern regions, of “male oratories”, or educational institutions usually attached to a parish, at which boys and young men were brought together on Sundays for catechetical instruction, prayer, games and entertainment.

The oldest precursors of the oratories were the Schools of Christian Doctrine, established during the Catholic Reformation with the aim of promoting the religious education of the youth (Sani, 1999, 415-429). Although some of these earlier institutions had offered recreational activities – such as, for example, the oratory founded by Filippo Neri in Rome in the late 1500s, as originally conceived (Cistellini, 1989), or the “secret oratories” ordered by Cardinal Federico Borromeo in early seventeenth century Milan (Barzaghi, 1985, 61-143) – they functioned very much as schools: alongside devotional practices, catechism lessons were organized at which it was sometimes possible to learn to read and, albeit more rarely, even to write (Toscani, 1994). Throughout the modern era, these schools alternately flourished and declined, but on the whole they continued to represent the Church’s main instrument for the religious education of young people, until at the time of the Restoration, the drive to “win society back to Christianity” (Pazzaglia, 1994, 5) gave birth to new educational initiatives, the oratories for working class youths.

Inspired by a preventative educational approach that viewed religion as an antidote to juvenile deviance, and sensitive to the needs of the poorer classes and of civil society, these institutions were designed to gather groups of young people on Sundays and holidays, offering them an alternative to idling and spending time in bad company or immoral environments. Projects of this kind sprang up in a number of areas across Northern Italy, but the most significant experiments were those con-

ducted in Milan thanks to the efforts of the diocesan clergy, and that launched by Giovanni Bosco in Turin and subsequently carried on by the Salesian congregation he founded.

Once more, the principal aims of these oratories were to teach the youth the dogmas of the faith and ensure that they complied with their religious duties. Nonetheless, compared to the earlier Schools of Doctrine, in the new institutions, recreation was no longer viewed as a marginal treat, but as a key part of an educational programme designed to attract and retain young people. Thus, in Milan, the former “oratory-chapel” structures were replaced by a new organizational format, in which the oratory “issued from in the youths’ natural environment” – the church square, the courtyard, the games rooms – with a view to subsequently drawing them into church (Barzagli, 1985, 217). In a similar fashion, Giovanni Bosco in Turin was extending his original plan to provide “basic religious instruction” complemented by limited “recreational activity”, by developing a richer selection of “games” and additional “projects to attract the youth”, such as drama and gymnastics (Chiosso, 1990, 297-298).

The oratories quickly became the model for a reinvigorated Catholic education and were enthusiastically welcomed by both ordinary members of the faithful and the hierarchy of the Church, which was facing an unprecedented educational challenge in the wake of Italian Unification. In fact, there was increasing concern in Catholic circles about the ongoing secularization of society, a concern that was heightened by the climate of tension then characterizing church-state relations. New legislation regulating works of charity was strongly impinging on the Church’s property holdings and sphere of action, while the education measures adopted by the post-Unification governments were designed to stop catechism from being taught at school and more generally to block any influence of the Church over the national educational system. The various ecclesiastical institutions therefore chose to invest in education for the working classes with a view to preventing the new values of secularism and progress from undermining the people’s, and particularly the youth’s adherence, to Catholicism. Spurred on by passionate appeals from the Church hierarchy and with a confidence founded in their own long educational tradition, they set out to address this unprecedented “youth problem” by adopting the parish oratory as the educational structure most suitable to accomplishing their purposes (Caimi, 2006, 8).

Specifically, the oratory was seen an environment that could compete with the forces and contexts that the Church held to be openly opposed to its values. It was thus proposed as an alternative not only to informal social settings for youth – such as the streets, taverns or secular theatres, viewed as inevitably offering opportunities for moral corruption – but also to settings that promoted educational models deemed hostile to Christianity, such as Masonic “recreation centres” and the schools of the period, often accused of being anti-clerical because they did not teach religion. It followed that the oratory, rather than a set of activities and relationships, was primarily to be understood as an educational setting specially designed to host assemblies of boys and youths during their free time, that is to say, mainly on Sundays.

For these reasons, at the end of the nineteenth and beginning of the twentieth centuries, priests and educators with pastoral responsibility for youth founded a full-blown oratories movement, with the aims of making all clergy aware of the value

of oratories and promoting their widespread adoption. National conferences were organized and specialized manuals published, which explained in detail the educational identity of the oratory as well as the logistical requirements for setting one up. The current paper draws on these manuals and other publications of the period to offer an analysis of the oratory's spatial dimension, a dimension that – as touched on above – was acknowledged to play a key role in accomplishing the institution's educational goals.

Spaces are an expression of educational materiality, which in recent years has increasingly attracted the attention of historiographers of education informed by research in the field of social history (such as the classic works of Michel Foucault or the more recent work of Michelle Perrot *Histoire de chambres*, 2009). Space plays the same role in the oratory – viewed as a place of education – as it does in the construction of the so-called “black box of schooling” that has provided a focus for sociologists of education and later for historians of education following Marc Depapae and Franck Simon (1995) and Dominique Julia (1995). Thus, the spaces of the oratory, “rather than being viewed as a neutral or passive container”, should be seen as factors with the potential to shape educational experience, whose educational and symbolic meaning is embedded in their position and layout (Burke, 2005, 489-490).

By studying spaces, it is possible to reconstruct “the educational discourse” which “not always intentionally, is conducted among the generations” (Covato, 2013, 9). Thus, when space is carefully planned by the educators themselves, historical research can even more clearly identify the “pedagogical use of space” and bring to light its underlying educational aims (Braster, Grosvenor, Pozo Andrés, 2011, 15). The sources analysed in the current study disclose the guidelines for setting up oratories and the use to which their various spaces were to be put, thus helping us to interpret these spaces in light of the educational agenda that inspired them. We therefore now proceed to describing both the educational and ludic spaces offered to the Catholic youth, not only in terms of their physical characteristics and how these varied over time, but also and above all in terms of the, not necessarily explicit, educational perspectives underpinning them.

1.

The 1899 and 1902 manuals

Following on the first Oratories Congress in Brescia on 10 June 1895, the Oratorian priest Antonio Cottinelli, chief organizer of the event, brought out the *Manuale per l'erezione dell'Oratorio festivo [Manual for the Setting Up of the Sunday Oratory]* (1899), which offered advice to priests on how to run an oratory, based on the experience developed by Cottinelli's own congregation in line with the work of its founder, the above-mentioned Filippo Neri. Some years later, in 1903, a new publication, the *Manuale direttivo degli Oratorii festivi e delle Scuole di Religione [Executive Manual*

for *Sunday Oratories and Religion Schools*] reported the proceedings of the second Oratories Congress, this time organized by Giovanni Bosco's Salesians and held on 21-22 May 1902. These two works, widely read among the clergy, proposed two different models of oratory – including guidelines on spatial layout – which acted as benchmarks for the early oratories movement.

1.1. The Oratorian model of 1899

The model of oratory that emerged from Cottinelli's manual advocated a "devout humanism" (Formigoni, 1990, 41), which centred on the young person's religious and community life, and viewed the world of the oratory as necessarily separate from broader society. The oratory was therefore to be presented as a *hortus conclusus* [*enclosed garden*], in which boys and youths could be safeguarded from the risk of being led morally astray at a young age and find all that was required for their human and Christian growth, while fulfilling their religious obligations and enjoying healthy recreation. Given that the purpose of the oratory was to "save the youth from the influence of modern unbelief" (Cottinelli, 1899, 15), the key environment was the church, where the youths were taken several times a day for devotions and religious instruction. The church was therefore the place assigned to the young people's formal education, the place in which the spiritual ends of the pastoral care provided by the oratory were explicitly accomplished.

Nonetheless, the other spaces in the oratory were also required to reflect its essentially religious identity. Thus, the recreational areas – namely the portico and the hall – were to be located near the chapel to emphasize the fact that play and games were complementary to prayer and catechism, and they were to be embellished with holy pictures to constantly remind the youths of the spiritual values that they were called to observe. At the same time, these play areas were to be attractive to young people, offering permanent equipment such as slides, or fields for games, ball games and bowling. In relation to the recreational areas, Cottinelli also provided some health and safety recommendations, such as installing a fountain at which the youths could cool themselves down, or facing the portico away from the north wind so that the boys, warm and perspiring from their play, would not catch a chill. Furthermore, these areas were to be spacious and strategically divided up so that a number of activities could be run at the same time, some targeted at the older or livelier youths and others at the "quieter" or "small boys" (Cottinelli, 1899, 63-64).

In addition to being roomy and healthy, and catering for the leisure needs of boys and youths of different ages and dispositions, the space of the oratory was also required to be monitorable. Indeed, monitoring began with the recording of the young people's arrival at the oratory and continued throughout the day, particularly during recreation, when the educators were expected to supervise the boys, not only to prevent them from fighting, but above all to make sure they were not loitering or engaging in immoral activities. The strictest control was to be exercised in the drama hall. Although this setting was dear to the Catholic educational tradition, it was nonetheless viewed with a certain amount of suspicion. During performances – the *Ma-*

nual stated – the hall was characterized by “tight spaces” and considerable “heat”, given the large number of people present. Therefore, the very physical structure of this place forced the educators to remain vigilant and take many precautions, such as not admitting females, to prevent the environmental conditions together with the youths’ emotional involvement in the performance being staged from awakening their “human passions” and corrupting “the purity of their minds and bodies” (Cottinelli, 1899, 71).

The drama hall and other recreational settings were therefore intended to attract the youth, as borne out by Cottinelli’s advice to priests to persuade youths to come to the oratory by telling them that they would find both enjoyment and “good company” there (Cottinelli, 1899, 23). The oratory, therefore, was presented as a place towards which to tend, following a movement that was directed *from the outside to the inside*, that is to say from a dangerous and immoral environment, that of society, to an environment portrayed as protective, educational and, insofar as possible, enjoyable.

1.2. The Salesian model of 1903

The educational offering outlined in the *Manuale direttivo degli Oratorii festivi e delle Scuole di Religione* of 1903 was informed by a vision of the oratory which was decidedly less self-referential than that put forward by Cottinelli and which departed from the ascetic ideal of *contemptus mundi*, still very much part of the Oratorian educational approach. This manual expressed a greater willingness to attend to the changes then taking place in Italian society and to identify new ways of organizing the oratory that could complete with secular educational institutions, in keeping with the social awareness and openness towards modern educational tools that were becoming part of the educational approach of the successors of Giovanni Bosco. An approach that was further reflected in a letter from the Salesian bishop Giacomo Costamagna included in the introduction to the manual, which emphasized the essentially missionary vocation of the oratory, exhorting the educators to “go out to meet the people” and to throw themselves “into the very whirlwind” in which the people were “immersed” (*Manuale*, 1903, 24).

This invitation was intended to transmit an image of the oratory as open to the world and it mainly translated into the introduction of new forms of entertainment; specifically, the 1903 *Manuale* recommended supplementing the more traditional forms of recreation – such as theatrical performances, outdoor and indoor games, lotteries and walks – with other more novel activities such as gymnastics, amateur dramatics, music-making and archery. Entertainment was to be viewed as the “cornerstone” of the oratory, and therefore it was important that the areas used for this purpose be well laid out, although the manual did not provide any specific guidelines in this regard. It did however dwell in some detail on the ideal characteristics of the ludic spaces. The indoor room was to be “comfortable”, “attractive”, “sanitary” and “proportionate” to the number of youths. In addition, in the interest of offering a “multiplicity and variety” of games, it was important for the outdoor area to be large and appropriately divided into sections, each assigned to a particular activity and

particular group of boys. It was also key to provide permanent playground equipment and gymnastics apparatus such as parallel and single bars, and long jump pits, as well as spaces for running or playing bowls (*Manuale*, 1903, 55).

Providing such a rich selection of sports meant that it was crucially important to pay attention to health and safety aspects. The manual advised covering the outdoor area “in a layer of sand, to prevent mud and dust”, and to ensure that there were no stones which could become “easy weapons in the boys’ little fights”. It was also advisable to build shelters for bad weather so that the boys could still be physically active and have fun without being exposed to the elements and falling ill (*Manuale*, 1903, 31-32).

The key role of the recreational dimension and the consequent care taken with providing spaces for amusement did not however lead to a complete revisiting of the educational objectives underpinning these spaces. At the symbolic level, the 1903 manual expressed a vision of the oratory that was very similar to that found in Cottinelli’s guidelines. The Salesians also viewed the oratory as a closed space, as borne out by the emphasis placed on the “boundary”, to be built in such a way that it could not be “easily climbed over”, or on the porter’s desk, at which the person in charge had to check the youths’ cards and “keep an eye on” all those entering the premises. The oratory had to be a space that was easy to supervise and for this reason the rooms were not to have “niches or closets” that could not be “constantly reached by the loving, but prudently enquiring eye” of the educator, who was to prevent the formation on any pretext of “isolated clusters, conversations and conventions” (*Manuale*, 1903, 31-33; 52-56).

The Salesian oratory also included, as a matter of course, a chapel, which however was not presented as a severe place: it was to have “pews, or at least benches”, “some pictures, a few candleholders and a small harmonium”, while, for confessions, an actual confession box was not required, as a kneeler sufficed; similarly during the homily, the priest could make do with a desk rather than a pulpit. The simplicity of this setting reflected the Salesian spirituality, characterized as is well known by a loving view of religion and sensitive to the educational and affective needs of young people. Nevertheless, the religious significance of the oratory’s spaces was a distinctive feature of their offering also, which explicitly identified the formation of “good parishioners” as the leading objective of the oratory (*Manuale*, 1903, 31-32).

It should be noted that the Salesian oratory displayed clear continuity with the Oratorian model. The novel activities that it introduced, such as gymnastics, while drawing on educational practices previously foreign to the Catholic educational tradition, did not involve making significant modifications to the spatial layout of the oratory, but above all did not alter the educational meanings attributed to its spaces. Nonetheless, it cannot be denied that the newer model presented the oratory as a more informal place than the earlier one, a place not so much, or not only, separate from society, as alternative to more worldly settings. A good example of this more relaxed approach was the idea of organizing a “buffet”, at which the older youths could buy drinks, including alcoholic beverages, or sweets, thus making it unnecessary for them to go to the tavern (*Manuale*, 1903, 112). Similarly, the adoption of modern recreational activities was recommended with a view to discouraging the young peo-

ple from seeking entertainment elsewhere, reflecting the efforts of the movement to increase the oratories' power of attraction.

2.

The modernization of the oratory in the early twentieth century

The idea of modernizing the oratory stemmed from increasing awareness within the Church of the transformation that was sweeping Italian society in the early 1900s. Catholic educators had not failed to notice that the industrialization process affecting the big cities of the North, was determining, in Italy as elsewhere, “a new distribution of social time” and thus the urgent need to pay greater attention to the issue of free time (Corbin, 1996, 4). The world of youth was also undergoing profound change caused not only by the availability of factory work and the rise in school attendance but also by the advent of new forms of entertainment such as cinema and sport, which inevitably affected young people’s development and daily experience. In the early twentieth century, the “youth question” posed unprecedented challenges for the Church: action was required to address the growing secularization of young people’s lifestyles, which meant working against not only the “traditional ruling classes”, but also the “new political parties for the masses”, such as the socialists, who were increasingly blatant in pursuing “the goal of mastering and controlling the action of the youth” (Dogliani, 2003, 4).

This was why the early twentieth century oratories movement set its sights on enhancing the oratory’s appeal by undertaking further efforts to modernize it. Once again, most of these efforts were made in Milan, a great industrial city, and through the work of the Salesian congregation.

2.1. The case of Milan and the national Congress of 1909

In Milan, then economic capital of Italy, Cardinal Andrea Carlo Ferrari asked for and obtained the widespread setting up of oratories in the diocese’s parishes, but even more importantly he set out to give these institutions “fresh qualitative impetus”, by calling on them to adapt to the needs of the times (Alfieri, 2011, XI). Plans to modernize the Milanese oratories got underway in 1904, when Cardinal Ferrari oversaw publication of the *Statuto degli Oratorii Maschili della Città di Milano* [*Statute of the Male Oratories of the City of Milan*], in which traditional activities such as catechism, prayer and recreation were complemented by new cultural, welfare and above all recreational offerings, such as drama, music lessons, a “buffet” for the older youths and gymnastics. In his letter of introduction to the document, the cardinal drew on a highly significant spatial metaphor: specifically, he stated that the reform was inten-

ded to supplement the “internal life of the oratory, which unfolded in small enclosures”, with an “external life” that would allow the young people attending the oratory to measure themselves against the changed social conditions of the day (*Statuto*, 1904, 4). These words suggest that on this occasion the proposed modernization of the oratory also involved the symbolic meaning attached to it as a place of education. The cardinal was stating a wish that the traditional vision of the oratory as a closed environment in every sense, the image of the enclosure, might be replaced by a more open image of this institution, now to be viewed as attentive to the outside world, in other words as attentive to the unprecedented needs of the contemporary youth.

This new orientation, however, was again successful in encouraging a revisiting of the oratory’s recreational offering, but did not greatly affect the educational meaning of its spaces. Drawing on earlier pioneering experiences in the field of physical education, in 1905, the association known as *Sanctus Ambrosius* was founded. This was the first gymnastics association organized among the Milanese oratories, and in 1907, it became part of the *Federazione Ginnastica Regionale Lombarda*, the regional federation of Catholic sports associations. In 1906, another innovative experiment saw the installation of a cinema in an oratory in Monza. Many other oratories followed suit and began to show films for youth on both religious and non-religious themes, soon creating a vast circuit and founding the *Federazione Cinematografica Diocesana* in 1909.

These innovations led many priests to modify the oratories’ physical spaces. New playing fields, gymnasiums and halls for the projection of films sprang up across the diocese. The introduction of cinema was seen as a particularly audacious step towards modernization, which often demanded extending or adapting the existing spaces. Emblematically, one pro-cinema article in the diocesan oratories magazine argued that if “Saint Carlo Borromeo”, the founder of the Milanese Schools of Doctrine, had been alive, he would undoubtedly have make provision for equipping “the room” with this new invention, despite the fact that it did not belong the Catholic educational tradition (Tarso, 1907). Nonetheless, the meaning attributed to the oratory as a place of education was still informed by a predominantly traditional vision, as borne out by a fund-raising appeal for the building of a new oratory in one of the city’s parishes. Parishioners were asked to give the project their financial support in order to provide the youth, “abandoned to the streets” with “a shelter of comfort and peace”, that is to say, a protected environment set apart from the evils of society (Appello, 1907).

This same idea recurred yet again in the 1908 re-edition of the manual *Gli oratori maschili festivi [Sunday Oratories for Boys and Youths]* overseen by a priest from Monza, Luigi Corradi. This text, which was certainly quite widely read among the priests of Milan, not only described the church as the “main place” among the spaces of the oratory, but prescribed that the church and the recreation hall be situated “well inside the building”. As well as being separated from the outside world, the oratory, especially the area designated for games, was to be laid out “in such a way that from any point” one could “observe it all at a glance” (Corradi, 1908, 28-31). While this manual displayed a certain openness to modernization, it too remained faithful to the vision of the oratory’s space inherited from the past.

An even stronger impulse to modernize the education provided through oratories issued from an event held on 9-10 September 1909 in Milan itself, the 4th National Oratories Congress. In the conference talks, mainly focused on themes such as gymnastics, cinema and social welfare assistance, there was no specific treatment of spaces as such. Only one speech contained a proposal to extend to oratories “the health regulations for schools”, with a view to making oratories liable to “health inspections” and proactive in improving their “cleanliness, heating and ventilation” (Baizini, 1909, 51-52). It was nothing new for the oratories movement to address health issues, but this speaker went a step further by displaying willingness to accept the contemporary medical and scientific standards for environmental conditions in secular schools.

The scant interest in the dimension of space displayed at the congress was compensated for, however, by the regional Oratories Exhibition held in parallel with the conference. The exhibits included historic memorabilia from some of the Milanese oratories, as well as sacred vestments and everyday objects such as roll books, membership cards, and equipment for dramatics, gymnastics and cinema. Alongside these however, detailed plans for constructing a fully modern oratory with the appropriate spaces were also on show to the public. This was a sign of renewed determination on the part of the Oratories Movement in Milan to modify space in order to launch a new phase in their functioning. However, in keeping with the pattern reported up to now, while the resolve to make significant changes to the physical space of the oratory did lead to the construction of entirely new buildings and the renovation of others, at the symbolic level it did not have, at least in the short term, the imagined impact on how the spatial dimension of the oratory was actually seen and thought of by the oratories movement.

2.2. The Salesians and the Congress of 1911

In the early 1900s, the Salesians too were directing their efforts at “modernizing the model inherited from Don Bosco”. From 1903 to 1910, the *Bollettino salesiano*, the congregation’s official magazine, urged the Salesians to update the oratory, presenting it as “a true home for the youth”, in which young people could access new forms of leisure, in addition to religious instruction and a cultural, and even political, education. Hence the need to work towards “enriching the recreational offering to include gymnastics and other sports” (Chiosso, 2011,156).

These appeals had an immediate impact on the Salesians’ way of thinking, while the feasibility of applying them in practice was illustrated at the fifth national Oratories Congress, held in Turin on the 17-18 May 1911. The manual *Gli oratori festivi e le Scuole di Religione [Sunday Oratories and Religion Schools]*, set out to present the ideas discussed at the congress, summed up in the form of three alternative offerings: “minimum”, “medium” and “maximum” programmes for running parish oratories. This diversification was designed to accommodate the needs of the different pastoral contexts in which the oratory was to be implemented, and particularly concerned recreational activities, which were quite limited in the first model, progres-

sively greater in the second and rich and varied in the last. In all cases, there were no changes in the educational value attributed to the oratory's spaces.

In the rural towns and villages for which the first model was intended, all that was required to set up an oratory was the parish church itself plus "a smallish courtyard"; in the absence of an internal courtyard, the "churtyard" or the garden of the priest's house were acceptable substitutes. In addition, it was desirable to have the use of "a few rooms" where the young people could gather in bad weather for "healthy amusements and reading", as well as a games room with a "buffet for the older youths". Critically, "appropriate supervision" was required in all these areas. In the second model, designed for bigger towns or small cities, the oratory was intended to be "a separate entity" with "its own rooms", such as a chapel, a covered porch and a recreation room for rainy days. It also required a "large outdoor area" where "hundreds of children could run and jump". Furthermore, a "boundary wall" was to be built both for the young people's safety and to separate the oratory's spaces from the outside world (*Gli oratori festivi*, 1911, 25-28).

The third model, defined as "modern", included a vast assortment of recreational projects, such as drama, music and singing, and a sports club, as well as welfare and cultural activities for the older youths, whether students or workers. Although a cinema was not included in this model, this type of oratory was markedly open to modernity, targeted as it was at the "big cities" and "large industrial centres". The ideals underpinning it were those of Giovanni Bosco, implemented in a new way but still strongly expressing a clearly preventative educational approach, particularly in relation to space.

Thus, in line with its precursors, the modern oratory was again intended to rescue the youth from the "streets", "squares" and "low-class joints" referred to as "their only school". Hence, the need for the oratory to be a welcoming place that was "open to all" and offered leisure activities with appeal for young people. Once the youth had been attracted into this "ark of salvation", they could receive the formation, and enjoy the morally sound amusements, that were not available to them outside of it. Again, the key condition required to ensure this outcome was the separation of the oratory from the external environment. So much so that the "good functioning of an Oratory" depended not alone on the work of the educators who were required to constantly supervise the children and youth, but especially on that of the porter, who was "responsible for monitoring all comings and goings" (*Gli oratori festivi*, 1911, 32-37).

3.

Conclusions

The 1911 Congress defined the oratory, independently of its type, as "a meeting place for the youth on Sundays and holidays" (*Gli oratori festivi*, 1911, 25). This definition sums up the vision of the oratory that developed within the Catholic Church in Italy in the period spanning the late nineteenth and early twentieth centuries:

fundamentally, it expressed the need to supply the youth with an environment in which, as well as praying and receiving appropriate religious instruction, they could meet and enjoy themselves. A vision that underpinned all the Church's efforts to offer an increasing variety of appealing activities to occupy young people's free time. At least for the male youth – less effort was devoted to the female youth, but this is a separate topic that deserves to be researched in its own right – the oratories movement devised and implemented a vast range of recreational initiatives aimed at modernizing the traditional structure of the oratory. These innovative projects led to the transformation of the physical environment of many oratories, which were either extended or renovated to fulfil new logistical requirements.

Nonetheless, as we have seen throughout our analysis, while these changes reflected a shift in the symbolic vision of space in terms of an opening up to the demands of modernity, they did not imply any significant discontinuity in the educational value attributed to the oratory and its spaces. Although intended to offer a welcoming and secure environment that met contemporary health and safety standards, the oratory's spatial layout was also meant to go on fulfilling a preventative function that had ever been a core element of its educational identity. The Church attributed educational power to space by designating the oratory as a closed place, separate from the outside world or at the very least alternative to the other life contexts frequented by the youth. Its spaces were designed to facilitate tight internal control, not only with a view to preventing immoral conduct but also more generally in the interest of encouraging the young people to socialize as one large group. Consequently, the layout of the oratory was not to include any “nooks and crannies” – to borrow an expression used to discuss space in the schools of nineteenth century England (Burke, Grosvenor, 2008, 173) – that could facilitate private gatherings of smaller numbers of youths. This spatial arrangement was critical to the oratory's overall educational agenda, which was to attract and retain young people, make them feel at home and closely supervise them, all in the interest of promoting their spiritual and personal growth.

References

- ALFIERI, P., *Oltre il 'recinto'. L'educazione popolare negli oratori milanesi tra Otto e Novecento*, Società Editrice Internazionale, Torino, 2011.
- BARZAGHI, G., *Tre secoli di storia e pastorale degli oratori milanesi*, Leumann (Torino), Elledici, 1985.
- BRASTER, S.; GROSVENOR, I. and del POZO ANDRÉS, M^a del Mar, “Opening the Black Box of Schooling. Methods, Meanings and Mysteries”, in BRASTER, S.; GROSVENOR, I. and del POZO ANDRÉS, M^a del Mar (eds.): *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, P.I.E. Peter Lang, Brussels, 2011, pp. 9-18.

-
- BURKE, C., "Introduction Containing the School Child: Architectures and Pedagogies", *Paedagogica Historica*, Vol. 41, N° 4-5 (2005), pp. 489-494.
- BURKE, C. and GROSVENOR, I., *School*, Reaktion Books, London, 2008.
- CAIMI, L., "Oratori e associazioni cattoliche per la gioventù dall'unità nazionale alla prima guerra mondiale", in CAIMI, L. (ed.): *Cattolici per l'educazione. Studi su oratori e associazioni giovanili nell'Italia unita*, La Scuola, Brescia, 2006, pp. 7-84.
- CHIOSSO, G., "Don Bosco e l'oratorio (1841-1855)", in M. MIDALI (ed.): *Don Bosco nella storia. Atti del 1° Congresso Internazionale di Studi su don Bosco (Università Pontificia Salesiana - Roma, 16-20 gennaio 1989)*, Roma, Libreria Ateneo Salesiano, 1990, pp. 297-313.
- CHIOSSO, G., "I cattolici e l'educazione popolare. L'esperienza dei salesiani", in CHIOSSO G. (ed.): *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Società Editrice Internazionale, Torino, 2011, pp. 125-175.
- CISTELLINI, A., *San Filippo Neri, l'oratorio, la congregazione, storia e spiritualità*, Brescia, Morcelliana, 1989.
- CORBIN, A., "L'invenzione del tempo libero", in CORBIN, A. (ed.): *L'invenzione del tempo libero. 1850-1960*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 3-15.
- COVATO, C., "Presentazione", in CANTATORE, L. (ed.): *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, Unicopli, Milano, 2013, pp. 11-13.
- DEPAEPE, M. and SIMON, F., "Is there any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools", *Paedagogica Historica*, Vol. 31, N° 1 (1995), pp. 9-16.
- DOGLIANI, P., *Storia dei giovani*, Bruno Mondadori, Milano, 2003.
- FORMIGONI, G., "L'evoluzione storica della pastorale giovanile contemporanea: una traccia di riflessione", in *Educare i giovani alla fede*, Milano, Ancora, 1990, pp. 37-58.
- JULIA D., "La culture scolaire comme objet historique", in NÓVOA, A.; DEPAEPE, M. and JOHANNING-MEIER, E.V. (eds.): *The Colonial Experience in Education*, *Paedagogica Historica*, Supplementary Series, Gand, 1995, Vol. 1, pp. 353-382.
- PAZZAGLIA, L., "Premessa", in PAZZAGLIA, L. (ed.): *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 5-7.
- PERROT, M., *Histoire de chambres*, Seuil, Paris, 2009.
- SANI, R., *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secoli XV-XIX)*, Milano, I.S.U. - Università Cattolica, 1999.
- TOSCANI, X., "Catechesi e catechismi come fattore di alfabetizzazione in età moderna", *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, Vol. 1 (1994), pp. 17-36.

Print and archive sources

Appello al cuore dei buoni per l'erigendo Oratorio Romana-Vigentina-Lodovica sotto la protezione di S. Andrea Apostolo (manoscritto, 22 giugno 1907), Archivio Storico Parrocchia di Sant'Andrea in Milano, Oratorio.

BAIZINI, C., "Igiene e soccorsi d'urgenza", in *IV Congresso degli Oratorii maschili tenutosi in Milano 9-10 settembre 1909*, Tipografia e Libreria Pontificia ed Arcivescovile Romolo Ghirlanda, Milano, 1909, pp. 51-57.

CORRADI, L., *Gli oratorî maschili festivi. Reminiscenze vecchie e fatti nuovi*, Tipografia Ed. Artigianelli, Monza, 1908.

COTTINELLI, A., *Manuale per l'erezione dell'Oratorio festivo, presentato ai novelli sacerdoti*, Brescia, Tipografia Vescovile Querinaria, 1899.

Gli Oratorî Festivi e le Scuole di Religione. Eco del V Congresso tenutosi in Torino il 17, 18 maggio 1911, Tip. S.A.I.D. Buona Stampa, Torino, 1911.

Manuale direttivo degli Oratorii festivi e delle Scuole di Religione. Appunti. Eco del Congresso di tali istituzioni tenutosi in Torino i giorni 21 e 22 maggio 1902, San Benigno Canavese, Scuola tipografica salesiana, 1903.

Statuto degli Oratorii Maschili della città di Milano, Tipografia Pontificia ed Arcivescovile S. Giuseppe, Milano, 1904.

TARSO, "Il cinematografo", *Eco degli Oratorii*, vol. 1, N° 10 (1907).

LOS PASEOS, VISITAS Y EXCURSIONES COMO ELEMENTOS DE ESPACIO LÚDICO. UNA PROPUESTA DE VITALIZACIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA ACTIVA REPUBLICANA

Ángel Serafín PORTO UCHA
Universidad de Santiago de Compostela
Raquel VÁZQUEZ RAMIL
Escuela de Magisterio CEU-Universidad de Vigo
España

Introducción

El presente trabajo se propone rescatar un libro poco conocido, *Paseos, visitas y excursiones de la Escuela Activa*, publicado en la Imprenta El Ribadaviense de Ribadavia (Ourense) en el contexto escolar de la Segunda República.

Fueron los autores José Muntada Bach, de origen catalán e inspector de Primera Enseñanza de la provincia de Pontevedra, y el maestro de la Escuela de niños de A Cañiza (Pontevedra), José Benito González Álvarez, que desarrolló una interesante labor como maestro y propagandista político en la localidad cañicense durante los años veinte y la Segunda República, hasta 1935, cuando se traslada a Ciudad Real, para ser apartado de la enseñanza tras la guerra civil.

Muntada Bach y José Benito González participaron en la Misión Pedagógica de 1934, que recorrió varias zonas de Pontevedra. Por tanto, nos encontramos con un ejemplo claro de apertura a las corrientes de renovación pedagógica conectadas con la Institución Libre de Enseñanza (ILE); y también con Freinet, puesto que José Benito González impulsó el periódico freinetiano *Faro Infantil* en A Cañiza a partir de 1934.

El libro escrito por el inspector Muntada y José Benito González se recupera en dos niveles: por un lado emprendemos el análisis teórico de su contenido, situándolo en el contexto de la escuela activa; y por otro, lo relacionamos con las actividades que Muntada y el maestro González promovieron de contacto de los niños con la naturaleza, el entorno y la vida fuera de la escuela. Se trata de una reivindicación del entorno como elemento instructivo y del juego como parte vital de la educación.

1.

Aproximación biográfica a los autores: José Muntada Bach y José Benito González Álvarez

La colaboración entre el inspector José Muntada Bach y el maestro de la escuela de niños de A Cañiza, José Benito González Álvarez va a ser fructífera entre 1933 y 1935, pues ambos participaron en la Misión Pedagógica de mayo de 1934 que recorrió la comarca pontevedresa de A Paradanta, en la Semana Pedagógica celebrada en agosto de 1934 a instancias del Centro de Colaboración de A Cañiza, y en la publicación del periódico freinetiano *Faro Infantil*, elaborado por los alumnos de la Escuela de Niños de A Cañiza entre 1934 y 1935 de la mano del maestro José Benito González Álvarez (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2015, 168-169).

El trabajo de ambos, que culmina con la publicación del libro *Paseos, visitas y excursiones de la Escuela Activa*, partía, sin embargo, de bases bien distintas, como veremos a continuación, y se interrumpirá drásticamente con la ruptura de la guerra civil.

1.1. José Muntada Bach y su obra en Galicia

José Muntada Bach, natural de Barcelona, se formó como maestro en su ciudad natal, pasando luego a la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid, donde se graduó en 1928, como miembro de la decimosexta promoción, Sección de Letras (Ferrer, 1973, 355). Ya durante su etapa de formación manifestó inquietudes intelectuales y ofreció conferencias, como la pronunciada el 9 de abril de 1926 en El Fomento de las Artes de Madrid sobre “Los amigos de la lectura” (*La Libertad*, 1926, 12), participó con otros oradores en un acto sobre higiene social en el Real Cinema de Madrid en mayo de 1926 (*ABC*, 1926, 17), en el que defendió la tradición medieval y abogó por la construcción de la ciudad escolar, o disertó el 12 de octubre de 1929 de nuevo en El Fomento de las Artes con motivo de la Fiesta de la Raza sobre el tema “Estampas históricas” (*La Voz*, 1929, 3). Durante su etapa de estudiante, Muntada Bach demostró inquietudes participando en diversos actos culturales y en celebraciones de la propia Escuela de Estudios Superiores del Magisterio; y así, durante la conmemoración de la Fiesta del Libro el 7 de octubre de 1926 leyó en el salón de actos del centro unas “Notas bibliográficas para el estudio de la Historia” de Miguel López Atocha, a la sazón profesor de Historia de la Civilización (*La Voz*, 1926, 7).

José Muntada fue profesor del Fomento de las Artes de Madrid, en cuyas actividades culturales participó con asiduidad a partir de 1926. La labor educadora de la sociedad El Fomento de las Artes fue muy señalada durante la Restauración, pues contribuyó a difundir la instrucción entre sectores desfavorecidos de la sociedad madrileña, que de otro modo se verían condenados al analfabetismo (García Fraile, 1989, 453). Se trataba de una institución muy arraigada, fundada en Madrid en 1847 por el franciscano Inocencio Riesco de Le Grand con el nombre de Velada de Artistas, Artesanos, Jornaleros y Labradores, y que en 1882 asumió con éxito

la organización del Congreso Pedagógico Nacional, que marca un hito en el debate educativo de la Historia Contemporánea de España. En el Fomento de las Artes colaboraron figuras como Fernando de Castro, con su ciclo de charlas sobre “La moral del obrero”, Rafael M^o de Labra, que llegó a presidir la sociedad, Segismundo Moret, Azcárate, Sagasta, Castelar o Bartolomé y Mingo, que se encargó de la biblioteca; entre los alumnos destacados cabe citar a Anselmo Lorenzo, que dedica precisamente un capítulo de su obra *El proletariado militante* a la sociedad en la que se había formado, o el anarquista Serrano y Oteiza, y entre los visitantes asiduos a un joven Pablo Iglesias que en 1891 dio en los locales de la sociedad un ciclo de conferencias sobre “Estado actual de las clases trabajadoras”.

Muntada Bach fue miembro muy activo del Fomento de las Artes desde que se matricula en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en 1926, y en calidad de profesor participa en diversos actos sociales, además de encargarse de las clases de instrucción primaria para adultos a partir de 1928 y de montar un gabinete antropométrico para orientación profesional (Lozano, 1928).

En noviembre de 1929 José Muntada pronuncia unas palabras en la comida de confraternidad que la sociedad celebra en el Café de San Isidro para celebrar sus ochenta y dos años de existencia y premiar a profesores de larga trayectoria (La Libertad, 1929, 7). Y en 1930 figura en la relación de profesores que aportan cuotas para erigir un monumento en memoria a Eduardo Dato, que había presidido la sociedad desde 1903 a 1912. En ese momento presidía El Fomento Antonio Sacristán Zavala, director de la Escuela de Comercio de Madrid y presidente del Círculo de la Unión Mercantil, y entre los profesores se contaban Carmen López Peña, Marcos Ruiz Egea, Rosalina de Cossío, Arturo F. Astuy, Concepción Carreras o Manuel Castro Gil. El Fomento ofrecía en 1930 clases de instrucción primaria a niños y niñas, Dibujo, Francés, Inglés, Ortografía, Caligrafía, Cálculo, Mecanografía, Corte y Confección, Gramática Española, Teneduría de Libros, Labores, Sombreros, Álgebra, Aritmética, Taquigrafía y Clases de Adultos (La Época, 1930, 1).

En diciembre de 1929 José Muntada contrae matrimonio en Peñarroya (Córdoba) con M^a Luisa Carmona López de Haro, hija del jefe de Telégrafos de la localidad cordobesa, y en 1930 se presenta a la Cátedra de Pedagogía, su historia, rudimentos de Derecho y Legislación Escolar de la Escuela Normal de Cádiz en el turno libre (El Sol, 1930, 5), si bien no obtiene la plaza.

En mayo de 1931 participa en el cursillo de formación para inspectores que se organiza en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y en julio del mismo año es aprobado por la comisión calificadora de dicha Escuela. Consigue destino en enero de 1934, cuando se le nombra inspector de la provincia de Pontevedra, como número 12 de la promoción de 1931. Se le adjudica la zona décima, que comprendía el partido judicial de A Cañiza y el ayuntamiento de Salceda de Caselas (El Noticiero Gallego, 1934, 3).

Tras incorporarse a su destino en Pontevedra, José Muntada Bach va a realizar una intensa labor de promoción de las Misiones Pedagógicas y otras iniciativas, en colaboración con el maestro de la Escuela de Niños de A Cañiza, José Benito González Álvarez, colaboración que culmina con la publicación conjunta del libro *Paseos, visitas y excursiones de la Escuela Activa*.

La guerra separó radicalmente a los que habían sido estrechos colaboradores en Pontevedra. En octubre de 1938 José Muntada Bach figura como subjefe de grupo de una embajada de representantes del magisterio español que viaja a Italia para conocer de primera mano la “pedagogía fascista”; presidía el grupo el catedrático de Historia Antonio Bermejo Beretta, y todos los componentes lucían camisa azul y boina roja con orgullo glosado en la prensa de la época: “Así van estos maestros españoles a Roma, a la Italia imperial forjada por Mussolini, nuevo César que hace Imperios y da la paz al mundo” (Reyero, 1938).

José Muntada fue nombrado tras la guerra inspector jefe de Primera Enseñanza de Oviedo y en calidad de tal firmó documentos como una circular de 15 de enero de 1940 en la que insta a las personas con conocimientos de contabilidad y taquimecanografía a que colaboren con los maestros y maestras de las escuelas unitarias en la formación de adultos. Muntada remata la circular con significativas palabras:

Al cumplimentar este servicio nacional, el Inspector Jefe de Primera Enseñanza en la provincia invicta, saluda al Magisterio asturiano con el afecto que corresponde a la colaboración que prestan cuantos cumplen las consignas del Caudillo, es decir, los fieles servidores de la Patria y los celosos defensores de la escuela católica, españolísima y bien organizada (BOPV, 1940).

En 1942 figura como inspector de primera enseñanza en Barcelona, donde despliega una labor notoria en calidad de conferenciante con charlas en la Asociación Católica de Maestros. El 25 de diciembre de 1945 obtiene el nombramiento firme de inspector de primera enseñanza de Barcelona y al año siguiente actúa como secretario de la inspección de la capital catalana. En enero de 1954 es inspector provincial de primera enseñanza de Barcelona.

En los años 40 y 50, además de las tareas de inspección y de las conferencias en asociaciones de maestros y actos patrióticos, Muntada Bach va a publicar libros de Historia patriótica, como *Santa tierra de España: lecturas de exaltación de la historia patria desde los tiempos primitivos hasta la terminación del Alzamiento* (Barcelona, Imprenta Editorial Altés, 1942), ilustrado por Joan Junceda, y que conocerá numerosas ediciones; ¡España es mía!: primeras lecturas de Historia patria (Barcelona, Imprenta-Escuela de la Casa Provincial de Caridad, 1949), ilustrado por Junceda y Marta Ribas; *España: Lecturas de Historia patria. Primer grado* (Barcelona, Vda. de Daniel Cocha, 1958); o *Recuerdos de niño: Séptimo curso (12 a 13 años)*, en coautoría con Antonio Álvarez Pérez (Valladolid, Miñón, 1970), autor de la *Enciclopedia Álvarez* y otros conocidos libros de texto de los años 50 y 60.

Santa tierra de España es, como indica el propio título, un libro de “exaltación” de la historia patria en la que ésta depende siempre de “caudillos salvadores” (Abós, 2003, 248) y que se inscribe claramente en el modelo de libro infantil destinado a formar una nueva conciencia patriótica con legitimación de la guerra civil como única solución a un panorama desolador (Rolim, 2009, 122).

La obra de José Muntada Bach en Galicia, como veremos a continuación, fue puntual en su trayectoria e interesante como hito en la evolución de un pensamiento pedagógico y una opción ideológica y vital.



Fig. 1.
Visita de la pedagoga coruñesa María Barbeito a tierras de A Cañiza, 1934. En primer término el inspector José Muntada Bach; al fondo, José Benito González

1.2. José Benito González Álvarez, maestro y activista social¹

José Benito González Álvarez nació en 1902 en Santa María de Cexo, ayuntamiento de Verea, pequeña localidad orensana de la comarca Terras de Celanova (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2015, 170-171). Sus padres eran labradores. Estudió en las Escuelas Normales de Maestros de Ourense y Santiago de Compostela y fue

1 Deseamos agradecer a José Luis Bacelar su generosidad, atenciones y todas las facilidades para consultar el único ejemplar que se conserva del *Faro Infantil* y el periódico *Nueva Cañiza*, además de sus esclarecedoras explicaciones sobre la vida y la sociedad de A Cañiza.

nombrado maestro de la Escuela de Niños de A Cañiza el 1 de enero de 1920. Compaginó su labor de maestro con el interés por cuestiones sociales, y así en los años veinte escribió en el periódico *Nueva Cañiza* artículos en los que exigía la mejora del nivel educativo de la población, la colaboración de la familia y la sociedad con la escuela para extender la cultura (González, 1927), y la escuela única como medio de asegurar a los más inteligentes el acceso a todos los grados de la educación (González, 1930a).

José Benito González denunció también, con dureza, la lacra del analfabetismo en el partido judicial de A Cañiza en un artículo titulado precisamente “El analfabetismo en el partido”, publicado en *Nueva Cañiza* el 8 de junio de 1930. Afirmaba el maestro que de una población de 35.000 habitantes del partido judicial, 20.000 no sabían leer ni escribir, y que gran parte de los 15.000 restantes “apenas cultivan el espíritu” (González, 1930b). Una situación tan lamentable se debía al déficit de escuelas: había ochenta, cuando debería haber ciento treinta y siete; y las existentes, “verdaderos hacinamientos infantiles, son una anormalidad pedagógica y constituyen, en la generalidad de los casos, un insulto a la ciencia educativa”; la culpa es de las autoridades locales y de su desidia, pues no se preocupan de crear escuelas ni de dotar cantinas, roperos ni bibliotecas.

Tras la proclamación de la Segunda República José Benito González va a participar de forma muy destacada en los actos organizados por la Casa del Pueblo de la localidad, defendiendo la candidatura de la Conjunción Republicano-Socialista Agraria en las elecciones de junio de 1931, a la vez que continúa con su labor de maestro y escribiendo artículos en los que denunciaba el caciquismo y defendía la escuela laica. Tantas actividades suscitaron resquemores, y José Benito González fue blanco de una campaña de descrédito en septiembre de 1931, en la que se le acusó de “malos antecedentes”; salió en su defensa la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Vigo, presidida por el maestro y militante de FETE-UGT Víctor Fraiz Villanueva, que organizó un acto público de desagravio.

José Benito González continuó su labor de maestro en la Escuela de Niños de A Cañiza y preparando a estudiantes de ambos sexos que se examinaban de bachillerato y Magisterio por libre, muchos de ellos con excelentes resultados. En 1933 aprueba el concurso-oposición a escuelas graduadas de seis o más grados, pero en A Cañiza no había una escuela de esa índole; la única escuela graduada es, curiosamente, la de niñas de la parroquia de Valeixe, con tres secciones, desde 1915 (R.O. de 15 de diciembre de 1915). José Benito, entre otras personas de la villa, reclamó la construcción de una escuela de esa índole en la cabeza del partido judicial, pero el proyecto, que lo hubo, no llegó a materializarse por desacuerdos políticos.

En 1934 el inquieto maestro de A Cañiza colabora estrechamente con el inspector José Muntada Bach en la Misión Pedagógica que entre el 5 y el 24 de junio de 1934 recorre la comarca pontevedresa de A Paradanta (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2013, 119-120). La Misión visitó los ayuntamientos de A Cañiza (A Cañiza, A Franqueira, Luneda y Valeixe), Arbo (A Lomba, Arbo), Covelo (Campo, Covelo y Maceira) y Creciente (A Ameixeira). Según relata el propio Muntada Bach, la misión comenzaba con la exaltación de Cossío, “alma mater del ideario misional”, luego se proyectaban películas como “Curiosidades de otros países” o “En el reino del

carbón”, se realizaban audiciones musicales de piezas cuidadosamente seleccionadas de autores clásicos (Bach, Haendel, Verdi, Mozart, Brahms, Strauss, etc.), compositores españoles (Turina, Falla, Chapí, Bretón) y de la lírica tradicional gallega, asturiana, catalana, andaluza, etc., y el propio inspector recitaba poemas como “La ermita de San Simón” o “La loba parda”. Apoyaron al inspector Muntada en la Misión de 1934, además de José Benito González, los auxiliares de Misiones Javier Farias y Antonio Ramos Varela, y el maestro de Achas Jesús Eugenio Pérez Pérez (fusilado en Vigo al poco de estallar la guerra, en octubre de 1936). La Misión dejó huella en la prensa de la época, que elogió el brillante papel del inspector Muntada y sus colaboradores (J.C., 1934):

Dirige estas Misiones, con los delegados directos del Patronato señores Ramos Varela y Farias, el inspector de la zona, D. José Muntada Bach, que realiza una labor técnica y social admirable. Sin empaque autoritario ni fingido compañerismo, con esa naturalidad y llaneza que no se prestan a engaño, buscó la cooperación sentida del Magisterio y sus Asociaciones, que secundan cumplidamente sus propósitos culturales.

Poco después, por Orden de 31 de julio de 1934, se concede al Centro de Colaboración Pedagógica de A Cañiza una subvención para celebrar una Semana Pedagógica en la que el inspector Muntada volverá a contar con la colaboración de José Benito González Álvarez y otros maestros y maestras de la zona (A Cañiza, Arbo, Crecente y Covelo). Los docentes visitaron en A Coruña las Escuelas da Guarda, dirigidas por María Barbeito y Cerviño, la única gallega entre los diez primeros inspectores-maestros designados en concurso restringido en 1933 (Vázquez Ramil, 2012, 180); recalaron también en la Escuela Rural de Budiño (Porriño), en la que funcionaban una cooperativa escolar y una granja agrícola (Porto Ucha, 2003). Novedosa fue la iniciativa del inspector Muntada de elaborar un libro de lecturas que contuviese información sobre el paisaje y la geografía cañicense, para lo cual elaboró un guión de innegable interés metodológico, que demuestra una clara intención de valorar el propio entorno rural de los alumnos y alumnas y de convertirlo en experiencia pedagógica (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2013, 121).

José Benito González va a impulsar una interesante iniciativa en su escuela de A Cañiza: la publicación de *Faro Infantil. Periódico de los niños de A Cañiza (Pontevedra)*, cuyo primer número ve la luz en noviembre de 1934 y que es un claro ejemplo de prensa freinetiana (Costa Rico, 2012). Nos consta que se publicaron dos entregas, una en 1934 (números 1 y 2) y otra en 1935 (números 3 y 4) (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2015, pp. 173-177). El *Faro Infantil* es un excepcional ejemplo de prensa freinetiana en Galicia, impulsado por José Benito González y aplaudido por el inspector José Muntada Bach, que comentó la experiencia en un artículo publicado en el *Boletín de Educación* de Pontevedra en marzo de 1935; Muntada describe con detalle la elaboración del periódico por parte de los niños, bajo la dirección de su maestro José Benito González (Muntada, 1935):

Los niños que imprimen en su escuela se educan e instruyen activamente... En esta escuela rural hemos aprendido a afirmar-nos en la excelencia de la imprenta con una aplicación a los paseos, visitas y excursiones que poquito a poco va entrando en la realidad escolar española.

En efecto, en el periódico los niños comentaban las salidas que habían realizado con el maestro y lo que habían visto: árboles, animales, rocas, instrumentos, etc. El periódico freinetiano es un elemento fundamental de la escuela activa en la que, por entonces, estaban empeñados tanto José Benito González como el inspector Muntada Bach. Sin embargo, la experiencia dura poco en el tiempo, pues José Benito González se traslada a una escuela graduada de Ciudad Real en 1935 y deja atrás A Cañiza y sus iniciativas de renovación pedagógica, primero en solitario y contra corriente y, luego, con el apoyo puntual del inspector Muntada Bach.

Durante la guerra José Benito González fue Director Provincial de Primera Enseñanza de Ciudad Real hasta agosto de 1937, cuando pasa a desempeñar un puesto similar en Cuenca. Tras la guerra se le instruyó expediente de depuración (Hernández Huerta, 2005). La Comisión Depuradora de Ciudad Real le imputó los cargos de militancia en organizaciones afectas a la República y de ateísmo y lo separó del servicio con traslado forzoso fuera de la región (Hernández Huerta, 2012, 256 y 273). Posteriormente se dedicó a la enseñanza privada. En 1960, veinte años después de ser apartado del servicio, reingresó en el escalafón del magisterio y asumió la dirección del grupo escolar Onésimo Redondo de Pinto (Madrid).

José Benito González Álvarez y José Muntada Bach, que en 1934 y 1935 realizaron una labor notable en pro de la escuela activa en A Cañiza (Pontevedra), separaron sus caminos con la guerra civil y no volvieron a coincidir. Nos interesa, por tanto, recuperar lo que hicieron en común y que plasma las ilusiones y el afán por modernizar la educación de la Segunda República española.

2.

Paseos, visitas y excursiones de la Escuela Activa, propuesta de vitalización escolar

2.1. Antecedentes: Entorno y escuela en la pedagogía española

En 1934 José Muntada Bach y José Benito González Álvarez publican el librito *Paseos, visitas y excursiones de la Escuela Activa* en la imprenta El Rivadaviense de Ribadavia (Ourense). Se trata de una pequeña obra, de 46 páginas, que se vende al

precio de dos pesetas y que según indica la propaganda “explica la práctica eficaz de las excursiones mensuales que ordena la Dirección General de Primera Enseñanza (Gaceta del 9 de agosto de 1934)” (Escuelas de España, 1935, 48).

Nos encontramos, por tanto, con un texto de carácter práctico publicado al hilo de una disposición oficial, pero que se inscribe en la corriente de la Escuela Nueva conocida en nuestro país desde finales del siglo XIX y que había tenido un eco especial en Cataluña (Pozo, 2004, 321). Dentro de la Escuela Nueva destacan movimientos como el de Freinet y su prensa escolar, que hemos visto plasmado en la escuela de A Cañiza, y la Escuela Activa de Adolphe Ferrière, cuya obra se difunde en España en los años veinte del pasado siglo, sobre todo gracias a las traducciones que de la misma hizo el pedagogo Rodolfo Tomás y Samper, quien tradujo *La escuela activa* (1926), *Actividades pedagógicas* (1926) o *Problemas de la educación nueva* (1930), entre otras. Adolphe Ferrière viajó a España en 1930 y visitó diferentes centros escolares para comprobar si los postulados de la Escuela Activa se ponían realmente en práctica (Pozo, 2004, 318), mostrándose poco entusiasmado, salvo en el caso “excepcional” del Grupo Cervantes de Madrid y en las Escuelas del Bosque y las Escuelas del Mar de Barcelona.

No obstante, la práctica del trabajo de campo o toma de contacto de los niños con el entorno no era monopolio de la Escuela Activa, sino que tenía cierta tradición en nuestro país, como quedaba bien demostrado en el ejemplo de la Institución Libre de Enseñanza y en su afán por fomentar los paseos, las excursiones al campo y las visitas a lugares de interés histórico-artístico (Porto Ucha, 2005, 159-162) desde su fundación en 1876, o en iniciativas como las Escuelas del Ave María, impulsadas por el Padre Andrés Manjón, en las que se potenciaban las clases al aire libre y las excursiones.

El profesorado que se encargaba de promover el contacto de los alumnos con el entorno partía de diferentes premisas, si bien se pueden establecer dos orientaciones fundamentales (García Albá, 1999, 23):

a) Profesores de línea “geográfico-humana”, formados en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, como José Muntada Bach, o en Escuelas Normales. Casi todos eran discípulos del geógrafo Ricardo Beltrán y Rózpide, catedrático de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

b) Profesores de instituto, sobre todo naturalistas como Eduardo Hernández Pacheco, Juan Dantín Cereceda y Lucas Fernández Navarro.

La Segunda República supone un impulso a estas actividades renovadoras, especialmente en el primer bienio, en el que se potencia la creación de nuevas escuelas, se dignifican las condiciones de vida del magisterio, se crean los Centros de Colaboración Pedagógica y se introducen experiencias renovadoras que llegan a lugares remotos, como las Misiones Pedagógicas que también visitaron las tierras de A Cañiza, y en las que participaron José Muntada Bach y José Benito González.

El 8 agosto de 1934 el Director General de Primera Enseñanza, Victoriano Lucas, firma una Circular que insta a los maestros a realizar “excursiones instructivas” al menos una vez al mes, “que sirvan para dar a conocer a los niños los valores artísticos, históricos y monumentales, representados en la localidad por los Museos, Archi-

vos y Monumentos” (Gaceta de Madrid nº 221, 9 de agosto de 1934). Era ministro de Instrucción Pública el liberal demócrata Filiberto Villalobos en el breve gobierno del radical Ricardo Samper Ibáñez. La Circular prescribía que las visitas debían ser dirigidas por maestros o personas de “reconocida autoridad cultural”, observando que los conocimientos adquiridos debían tener conexión con el programa escolar; se encargaba a los inspectores de primera enseñanza que hiciesen llegar el texto a los maestros de su zona y que los ayudasen a cumplir lo que en él se estipulaba.

El libro de José Muntada Bach y José Benito González Álvarez se presenta como manual práctico para el desarrollo de las excursiones prescritas por la Dirección General de Primera Enseñanza. Veremos a continuación cómo se estructura.

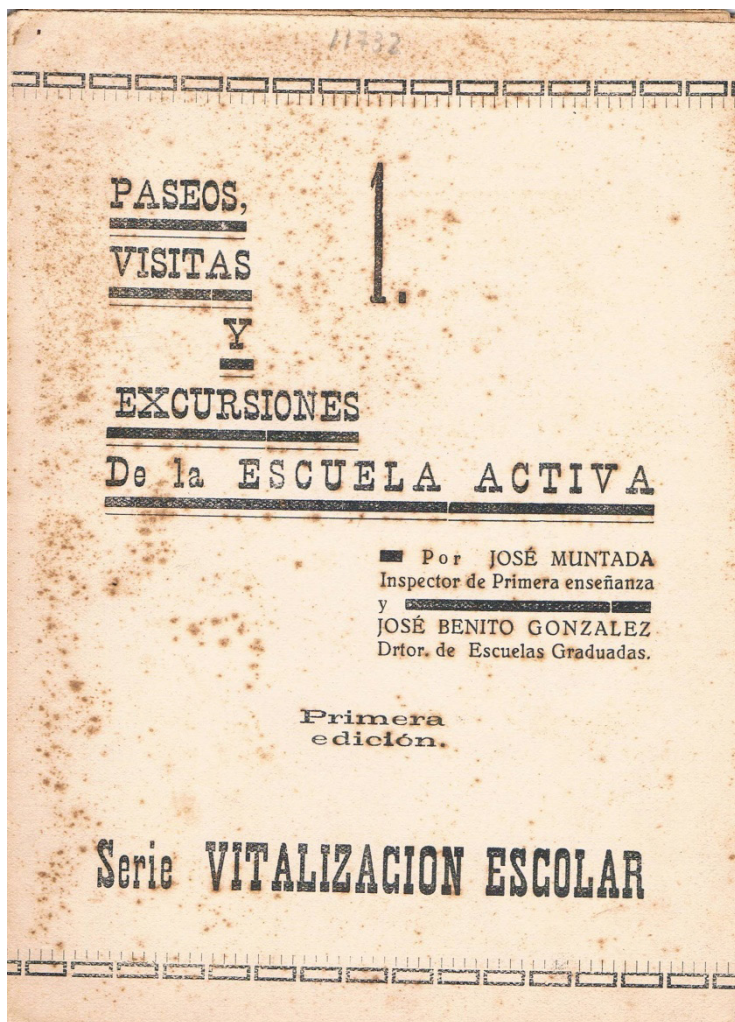


Fig. 2.
Portada del libro *Paseos, visitas y excursiones de la Escuela Activa*

2.2. Análisis y carácter de la obra

El libro *Paseos, visitas y excursiones de la Escuela Activa* se presenta como el número 1 de la serie Vitalización Escolar. En la portada figura el nombre y ocupación de los autores: José Muntada, Inspector de Primera Enseñanza, y José Benito González, Director de Escuelas Graduadas.

Se trata de una obra de pequeño tamaño: 20,5 cms. x 15 cms., 45 páginas e índice en la contraportada. Se publica en un pequeño establecimiento, la Imprenta el Rivadaviense de Ribadavia (Ourense).

La obra se estructura en cuatro partes, a saber:

1. Primera parte (páginas 5-16):
 - Consideraciones generales.
 - Teoría de las excursiones pedagógicas.
 - Las excursiones escolares en la práctica.
2. Segunda parte (páginas 17-28):
 - Técnica de las excursiones.
3. Tercera parte (páginas 29-35):
 - Visita escolar y sus variedades.
4. La excursión escolar (páginas 36-44):
 - La excursión escolar.
 - El diario de excursiones.

El inicio contiene un expresivo lema: “Vivifiquemos a los niños” y una “incitación” en la que se aconseja dejar al niño “tranquilo frente a las cosas... sin acuciarle” para que plasme lo que le interesa y le gusta en un “diario completo y vivo”.

En la primera parte los autores indican que las excursiones escolares están previstas en la legislación: la Real Orden de 10 de abril de 1918 recomendaba excursiones semanales en las escuelas nacionales con propósitos higiénicos y docentes, y en el mismo sentido se expresaba el Real Decreto de 19 de septiembre de 1918 que aprobaba el Reglamento de régimen interior de las Escuelas Graduadas (Galera, 2015, 23); la Circular de 1934 insiste en la realización de dichas prácticas, descuidadas por diferentes factores, entre los que destacan: el olvido de las excursiones en las Escuelas Normales, la sobrecarga de trabajo que abrumba a los maestros, la reticencia de las autoridades y la hostilidad de las familias; son frentes contra los que resulta difícil luchar a pesar de que los niños agradecen las excursiones como un verdadero placer.

Las dificultades se explican en gran parte por la forma equivocada de realizar las excursiones, convirtiéndolas en “las salidas militarizadas que se verifican en algunas escuelas con afanes exhibicionistas, con una disciplina rígida y formularia” (Muntada y González, 1934, 16). En las excursiones ha de primar el orden, pero un orden natural. El maestro debe afianzar el crédito de la escuela con su labor eficaz, realizando un verdadero cometido social y una labor educadora que llegue a todos

los hogares, más allá de la escuela. Pero no sólo es tarea del maestro, sino que también la inspección debe participar, no limitándose a preguntar y a llevar un diario-registro, sino realizando también las excursiones y dándoles el “realce social” que merecen. Para ello es fundamental el papel de los Centros de Colaboración Pedagógica, como el que funcionaba en A Cañiza y en el que tenía un papel destacado José Benito González.

2.3. Los paseos escolares y su sentido

La segunda parte del libro se dedica al paseo escolar, pues no deben tomarse como sinónimos los términos paseo, visita y excursión. El paseo escolar “es una salida de la escuela, de niños y maestro o maestros, sin un propósito educativo deliberado. El paseo escolar tiene un fin más bien recreativo e higiénico que instructivo” (Muntada y González, 1934, 17). Los paseos escolares son imprescindibles para conocer el medio natural y social a la par que permiten descubrir el modo de ser de cada niño en un ambiente de libertad y camaradería, pues “la vida del recinto escolar es algo artificioso”.

Los autores dan una serie de pautas para organizar el antes, el durante y el después de los paseos, poniendo énfasis en la iniciativa de los niños y en que se les permita plasmar sus observaciones en cuadernos o cuartillas. Enumeran asimismo las lecciones que pueden darse por grados en el campo, subrayan la importancia de que cada niño deje constancia de sus impresiones en el diario e introducen la novedad de que sean los propios alumnos quienes confeccionen sus libros de lectura, de acuerdo con sus intereses, por medio de la técnica Freinet, que se explica detalladamente, remitiendo a la obra *La Imprenta en la Escuela*, de Herminio Almendros.

Es evidente la huella de José Benito González, que en ese instante estaba impulsando el periódico *Faro Infantil* en su escuela de A Cañiza.

2.4. Visitas escolares y sus variedades

La visita escolar “se distingue del paseo en que la salida de la escuela tiene una finalidad concreta y determinada para estudiar, observar y ver” (Muntada y González, 1934, 29-30). La denominación de la visita depende del objetivo y, por tanto, hay visitas a fábricas, monumentos, museos, escuelas vecinas, fiestas populares, etc. La visita es más compleja que el paseo, pues además de aumentar los conocimientos espontáneos, los ordena y los concentra, y exige una preparación concienzuda.

Como ejemplos de visita escolar se pone el molino de agua y se desarrolla con una precisión y minuciosidad que llaman la atención. Los autores ofrecen además sugerencias para visitar lugares que existen en todas partes: “ruinas, canteras, charcas, arroyos, presas, riegos, cortijos, establos, huertas, lagares, puntos estratégicos para trazar la mayor línea del horizonte y contemplar el panorama local, archivo parroquial, casa consistorial...” (*Ibíd.*, 34). La experiencia debe plasmarse en diarios

que, luego, se pueden imprimir con la técnica Freinet para confeccionar una segunda serie de libros escolares.

2.5. Excursiones escolares y su complejidad

La excursión escolar se distingue del paseo y la visita en su preparación, objetivos, distancia y duración y es mucho más compleja. Requiere un plan, presupuesto de tiempo y dinero, distribución de funciones entre los participantes y “una serie múltiple y ordenada de propósitos educativos” (*Ibíd.*, 36).

Muntada y José Benito González sugieren formas de obtener fondos sin recurrir directamente a las familias, como las veladas infantiles y el cinematógrafo o los donativos de las Sociedades Amigos de la Escuela.

Ejemplos de excursiones son las que se hacen del interior a la costa o viceversa, a centros fabriles o comerciales, a poblaciones con las que la localidad de la escuela tenga vínculos, a lugares de interés histórico-artístico, o a sitios donde se celebren exposiciones, certámenes, ferias o fiestas.

Dado el carácter de las excursiones, los alumnos elegidos han de ser los de once a catorce años en las unitarias y mixtas, y los de doce a catorce en las graduadas, sin que cada maestro se encargue de un grupo superior a veinte alumnos.

Lo mismo que en los paseos y visitas, en las excursiones se ha de confeccionar un diario que redactarán todos los participantes de forma anónima y que “contendrá trozos de la vida de los escolares. Impreso el diario, resultará un libro de la vida, la tercera serie de libros escolares que aportan un conocimiento que se dilata más allá de los horizontes locales” (*Ibíd.*, 41).

El libro culmina con un modelo de reglamento para la constitución de una sociedad escolar de excursionistas.

Los paseos, visitas y excursiones se explican en el libro de Muntada y José Benito González con una claridad luminosa y un profundo sentido pedagógico que deja traslucir afecto a los niños e interés por mejorar la sociedad a través de ellos. Nos consta que en la Escuela de Niños de A Cañiza José Benito González promovió los paseos escolares entre sus alumnos, como reflejan las páginas del periódico *Faro Infantil*: los niños recrean un paseo realizado el 1 de noviembre de 1934 en el que van a un pinar desde el que observan el pueblo y la vegetación que lo rodea; el pequeño articulista Eduardo Pérez afirma: “Hay muchos árboles y podría haber muchos más. Anualmente hay que plantarlos. Terminamos hablando de la repoblación forestal y de la riqueza que representa la madera, aunque aquí un pino tarda en servir para la venta unos treinta años” (*Faro Infantil*, 1935). En otro paseo los niños visitan una fábrica de chocolate y relatan el proceso de fabricación, o van a una cantera cercana y se fijan en las características del suelo y el subsuelo (Muntada Bach, 1935), y todo lo describen luego en el periódico escolar que ellos mismos confeccionan en equipo bajo la supervisión del maestro.

3.

Conclusiones

En el contexto de renovación pedagógica de la Segunda República coincidieron en un pequeño ayuntamiento de la provincia de Pontevedra, A Cañiza, el inspector de origen catalán José Muntada Bach, y el maestro José Benito González Álvarez. El primero había estudiado en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid, colaborando como profesor de instrucción primaria de adultos en El Fomento de las Artes antes de ser destinado como inspector a Pontevedra en 1934. José Benito González ejerció como maestro en A Cañiza desde 1920, destacando como dinamizador de la vida política del municipio, sobre todo a partir de la proclamación de la Segunda República, cuando figura al frente de la Casa del Pueblo y se significa por su defensa de la Conjunción Republicano-Socialista Agraria.

En 1934 José Muntada y José Benito González coinciden en su afán por mejorar el nivel educativo del entorno y participan en la Misión Pedagógica que en junio de 1934 recorre la comarca de A Paradanta, en la Semana Pedagógica que en agosto del mismo año celebra el Centro de Colaboración de A Cañiza y, sobre todo, publican el libro *Paseos, visitas y excursiones de la Escuela Activa*, en el que se explica detalladamente cómo han de desarrollarse estas actividades que tan importantes son para la educación integral de los niños y para el progreso de la propia sociedad.

En 1935 José Benito González, que lideraba el periódico *Faro Infantil* en su escuela cañicense, es destinado a una escuela graduada de Ciudad Real. La fructífera colaboración con el inspector Muntada se interrumpe entonces. Con el estallido de la guerra civil, ambos quedan definitivamente separados: Muntada, en el bando vencedor, desarrollará su carrera de inspector en Barcelona al tiempo que escribe libros patrióticos. El rastro de José Benito González se pierde al ser separado del servicio durante veinte años. En 1934, como colofón de su libro común, ambos habían dicho:

Las excursiones en el medio rural tendrán un gran valor social y político... En los medios urbanos, en las grandes aglomeraciones humanas, servirán para conocer lo rural. Las dos Españas desconocidas, antagónicas y mutuamente despreciadas podrán así compenetrarse y entenderse.

Y ésta es la escuela activa, creadora y bella. Realicémosla.

Abreviaturas

BOPV: Boletín Oficial de la Provincia de Oviedo

ILE: Institución Libre de Enseñanza

Bibliografía

- ABÓS SANTABÁRBARA, A.L. *La Historia que nos enseñaron (1937-1975)*, Madrid, Foca, 2003.
- COSTA RICO, A. "La pedagogía Freinet en Galicia (1931-1978)", en ZURRIAGA, F. (coord.): *Pàgines vives. Quaderns Freinet. Les revistes escolars de la Segona República*, Castelló, Universitat Jaume I, 2012, pp. 57-78.
- FERRER C. MAURA, S. *Una institución docente española. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Madrid, Cedes, 1973.
- GALERA, E.D., "Educación física y protección a la infancia en la I Restauración (1875-1931). Regulaciones labores e instituciones complementarias escolares", *Cabás* nº 13, junio 2015, pp. 1-37.
- GARCÍA ALBÁ, J., *El trabajo de campo en la Educación Primaria. Situación en Asturias*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1999.
- GARCÍA FRAILE, J.A. "El Fomento de las Artes durante la Restauración (1883-1912)", en GUERREÑA, J.L. y TIANA, A. (eds.): *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX*, Madrid, Casa de Velázquez-UNED, 1989, pp. 439-454.
- J.C., "Las Misiones Pedagógicas en el partido judicial de La Cañiza (Pontevedra)", *Luz (Madrid)*, 23/06/1934, p. 4.
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, J.B., "Funestos errores acerca de la enseñanza", *Nueva Cañiza (A Cañiza, Pontevedra)*, 03/07/1927, s.p.
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, J.B., "El principio de la escuela única", *Nueva Cañiza (A Cañiza)*, 23/03/1930, s.p.
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, J.B., "El analfabetismo en el partido", *Nueva Cañiza (A Cañiza)*, 08/06/1930, pp. 1-2.
- HERNÁNDEZ HUERTA, J.L., *La influencia de Celestin Freinet en España durante la década de 1930. Maestros, escuelas y cuadernos escolares*, Salamanca, Globalia-Ediciones Anthem, 2005.
- HERNÁNDEZ HUERTA, J.L., *Freinet en España (1916-1939). Escuela popular, historia y pedagogía*, Valladolid, Castilla Ediciones, 2012.
- LOZANO, L., "Fomento de las Artes", *Heraldo de Madrid (Madrid)*, 13/04/1928, p. 8.
- MUNTADA BACH, J., "Las Misiones Pedagógicas en Galicia", *Boletín Provincial de Educación*, nº 7, 1934, Pontevedra, pp. 10-12.
- MUNTADA BACH, J. "Una conquista de la escuela activa", *Boletín de Educación*, nº 13, marzo de 1935, Pontevedra, reproducido en COSTA RICO, A., "José B. González, un mestre galego nos anos 30", *Revista Galega de Educación*, nº 26, abril-junio 1996, pp. 26-27.

-
- MUNTADA BACH, J. y GONZÁLEZ ÁLVAREZ, J.B., *Paseos, visitas y excursiones de la Escuela Activa*, Ribadavia, Imprenta el Rivadaviense, 1934.
- PORTO UCHA, A.S., *Historias de vida. O Maxisterio pontevedrés na II República, Guerra Civil e Franquismo*, Ponteareas, Alén-Miño, 2003.
- PORTO UCHA, A.S., *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 2005.
- PORTO UCHA, A.S. y VÁZQUEZ RAMIL, R., “Innovacións republicanas na educación popular: as Misións Pedagóxicas. Análise dunha experiencia con referencias a Galicia”, *Innovación Educativa*, nº 23, 2013, pp. 111-126.
- PORTO UCHA, A.S. y VÁZQUEZ RAMIL, R. “Tras las huellas de la prensa freinetiana en Galicia durante la Segunda República: Faro Infantil, periódico de los niños de la Escuela de A Cañiza (Pontevedra)”, en HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (coord.): *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2015, pp. 165-178.
- POZO ANDRÉS, M.M. del, “La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito”, *Historia de la Educación*, 23-24, 2003-2004, pp. 317-346.
- REYERO, Marcelino, “Con los maestros españoles en Italia”, *El pensamiento alavés* (Vitoria), 15/10/1938, p. 3.
- ROLIM CAPELATO, M.H., “Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil”, *Revista Brasileira de História*, nº 57, 2009, pp. 117-143.
- VÁZQUEZ RAMIL, R., “Las mujeres gallegas y la Institución Libre de Enseñanza: de Concepción Arenal a las universitarias de la Residencia de Señoritas”, en GARCÍA FERNÁNDEZ, M. y CERNADAS MARTÍNEZ, S. (eds.): *As mulleres na Historia de Galicia*, Santiago de Compostela, An-davira, 2012, pp. 165-196.

Fuentes hemerográficas

- “Fomento de las Artes”, *La Libertad* (Madrid), 09/04/1926, p. 12.
- “Noticias, reuniones y sociedades”, *ABC* (Madrid), 22/05/1926, p. 17.
- “La Fiesta del Libro”, *La Voz* (Madrid), 06/10/1926, p. 7.
- “Otras notas. En el Fomento de las Artes”, *La Voz* (Madrid), 12/10/1929, p. 3.
- “Entrega de premios. El Fomento de las Artes”, *La Libertad* (Madrid), 01/12/1929, p. 7.
- “La suscripción para el monumento a Don Eduardo Dato”, *La Época* (Madrid), 19/03/1930, p. 1.
- “Enseñanza”, *El Sol* (Madrid), 15/04/1930, p. 5.
- “Una valiosa defensa”, *Nueva Cañiza* (A Cañiza), 04/10/1931, pp. 1-2.
- “Zonas de inspección”, *El Noticiero Gallego* (Pontevedra), 04/02/1934, p. 3.
- “Leed Paseos, Visitas y Excursiones de la Escuela Activa”, *Escuelas de España* (Madrid), junio 1935, p. 48.
- “Inspección de Primera Enseñanza. Circular”, *BOPV* nº 11, 15/01/1940, p. 3.

SECCIÓN 3:

ESPACIOS ESPEJO

LOS ESPACIOS EDUCATIVOS EN LA CINEMATOGRAFÍA

REFLEJOS DE LAS CONFERENCIAS INTERNACIONALES DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN LOS NOTICIARIOS ESPAÑA AL DÍA

Isabel CARRILLO FLORES
Departament de Pedagogia
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

1.

El contexto de la investigación sobre films propagandísticos

La investigación en historia de la educación ha ido ampliando su universo de estudio y ha puesto de relieve la necesidad de indagar en diferentes fuentes documentales que ofrezcan lecturas plurales de la realidad, amplíen el patrimonio educativo y contribuyan a la construcción de la memoria pedagógica. En este contexto el proyecto I+D+i *Revisión y análisis de documentales propagandísticos y anuncios audiovisuales educativos producidos entre 1914 y 1939 en España* (EDU2013-48067-R) se centra en el estudio de filmaciones que tienen como finalidad difundir una idea pedagógica, una didáctica innovadora o un programa de atención a la infancia novedoso. En el proceso de investigación se han registrado films con fines publicitarios que forman parte del fondo documental de filmotecas del Estado Español: Filmoteca Española, Filmoteca de Catalunya, La Filmoteca de Valencia y Filmoteca Canaria.

En este texto nos hemos centrado en el período de entreguerras cuando la Oficina Internacional de Educación (OIE), creada en Ginebra el año 1925 como organización no gubernamental de titularidad privada (Edourd Claparède, fundador del Instituto Jean Jacques Rosusseau, impulsó su creación), empieza a organizar la Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Nos interesa poner de relieve con qué intensidad un tipo de films, los noticiarios que con fines propagandísticos difunden las instituciones gubernamentales en España, en concreto *España al día –Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya–*, son coincidentes o trasladan los discursos internacionales sobre políticas educativas, qué apología se hace de la educación como derecho, y qué propuestas se realizan sobre una educación nueva para una sociedad más humana, aspectos que se promulgan y difunden desde la OIE, especialmente a través de las recomendaciones que se aprueban en el marco de las conferencias celebradas entre los años 1934 y 1939, un período de cierta estabilidad internacional que en España se rompe en 1936 con la guerra civil.

El análisis de los mensajes presente en las recomendaciones, en un contexto internacional esperanzador y de búsqueda de la paz, constata que en su conjunto la educación se proyecta como necesaria para la construcción de sociedades más democráticas, más libres, más equitativas y más solidarias. Se ha buscado observar el reflejo de estos mensajes en los noticiarios, de qué forma los contenidos propagandísticos trasladan la idea de una gran renovación pedagógica, aspectos que algunos sectores, en un contexto de gran complejidad política, querían difundir como lemas de la república y como resistencia a los embates de la guerra civil en el periodo de 1936 a 1939. Sin embargo, como pone de manifiesto Soler (2009) en su tesis doctoral *La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana: dinàmiques i tensions*, los cambios en educación fueron impulsados en la época desde posiciones políticas diferentes, diversas, y con orientaciones diferenciadas, en ocasiones opuestas. El regeneracionismo social y político impulsado por la burguesía; la lucha de emancipación de la clase trabajadora; la reconstrucción de la identidad nacional; los deseos de política autónomas; la ruptura de la dictadura Primo de Rivera; el ideal de una república ilustrada y democrática; o el impacto de la guerra civil, son algunos ejemplos de la pluralidad ideológica que penetra también en la educación en el espacio temporal en que se sitúa la investigación.

En esta pluralidad, con objeto de impulsar el desarrollo de la educación la Generalitat de Catalunya crea a través del *Decret del 27 de juliol de 1936 el Comitè de l'Escola Nova Unificada*, cuya función era el organizar el nuevo régimen que debía substituir la escuela de tendencia confesional y eliminar todo tipo de privilegios, de acuerdo a los principios racionalistas del trabajo y de la fraternidad humana declarados en dicho decreto. En cierta forma el decreto recogía algunos discursos internacionales que hacían apología de una educación que podía proyectarse de forma renovadora y democrática. Una educación nueva alejada de las desigualdades sociales y edificadora de una nueva sociedad. Una cierto sector del republicanismo pedagógico catalán busca los caminos para una educación pública y plural, social y activa, moral y laica, porque la escuela, como ente social y al mismo tiempo político, debía velar por la república y ser promotora de la futura democracia del pueblo. Si bien los esfuerzos son muchos, las circunstancias políticas y económicas, junto a la diversidad ideológica y de intereses, plantearon dificultades y limitaciones a los ideales proclamados y a las reformas profundas que se pretendían. Se buscó expandir la educación creando escuelas unificadas, más plazas escolares y un mayor cuerpo docente, al mismo tiempo que se transformaban las escuelas existentes, siguiendo lo establecido en el artículo 48 de la Constitución de 1931. Al mismo tiempo se busca que la escuela sea única, en el sentido de una enseñanza no fragmentada, sino como un cuerpo único que da continuidad a la educación infantil, primaria, secundaria y superior. En el planteamiento de las escuelas unificadas el laicismo se define como garantía para evitar las distinciones por motivo de confesión religiosa. Destaca también el pronunciamiento respecto a la segregación por sexos, y a través del *Decret de 28 de setembre sobre l'establiment de la coeducació a les escoles de Catalunya* ésta se establece como obligatoria. También se fomenta el bilingüismo a través de normativas, como es ejemplo el *Decret del 28 de setembre de 1936 sobre l'ús de la llengua materna a l'ensenyament* que reconoce el derecho a usar la lengua

propia, y su enseñanza, sin que por ello se suprimiera la segunda lengua. Estas son algunas de las características singulares de una educación en el contexto de la segunda república que aun no siendo defendidas por todos los grupos, si son proyectadas gubernamentalmente.

2.

Laya Films y los Noticiarios España al Día

En el contexto de la segunda república proclamada en 1931 late el deseo de impulsar una verdadera revolución educativa a través de políticas que la hagan posible. Los cambios que emprende el gobierno de la Generalitat de Catalunya apuntados en el apartado anterior son un ejemplo. Al mismo tiempo, la joven república también es espacio para otras iniciativas en el ámbito de la cultura. Barcelona ya había gozado de una actividad cinematográfica relevante, aspecto que consideran las nuevas instituciones autonómicas tomando al cine como una cuestión política, al mismo tiempo que éste se consolidaba como espectáculo de masas, especialmente por producciones norteamericanas que despertaban el interés del público. El consejero de cultura del gobierno de Catalunya, Ventura Gassol, impulsó un comité de cine con el objetivo no sólo de difundir este arte, sino de establecer políticas cinematográficas orientadas a crear un cine autóctono. La mayor parte del cine documental producido durante la segunda república se realizó bajo control del gobierno. El inicio de la guerra civil marcó un punto de inflexión en la producción que se orientó a los noticiarios y los documentales de propaganda con una doble finalidad: animar moralmente a la población y dar a conocer a nivel internacional el drama de la guerra que se estaba viviendo. El cine ya no buscaba la ficción y la evasión, sino ser reflejo de la actualidad del país, aunque dicha realidad pasaba el filtro político.

En esta orientación *Laya Films*, dirigida por Joan Castanyer y adjunta al Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya (institución oficial de información y propaganda del gobierno autónomo) creó el noticiario semanal *España al día* que tenía una duración aproximada de 10 minutos y se producía en dos versiones, en catalán y español (versión editada por Film Popular a partir de 1937). También editó noticiarios doblados en otras lenguas, cuya finalidad era su proyección exterior. En ellos se seleccionan las noticias y mensajes que se quieren transmitir sobre la situación política y la realidad contextual, destacando la estrecha cooperación entre los que luchan en el frente y los que están en la retaguardia. Se habla de las “valientes” milicias; de la retaguardia donde continua el trabajo agrícola de las cooperativas para contribuir a las necesidades del “heroico ejército popular”, ejemplo de buena organización. También se destaca a las “patrullas antifascistas” y sus acciones civiles de control automovilístico y ayuda en accidentes; las actividades de artistas –es noticia el escultor Víctor Macho y su escultura de la pasionaria “signo viviente de la España antifascista”–; o la participación de España en las exposiciones inter-

nacionales. Estas son acciones, entre otras, que muestran la lucha por la libertad y contra el fascismo que cuenta con el apoyo internacional de las brigadas, de la URSS, o la ayuda americana –“amigos americanos de la democracia española”–. Fue el periodista Jaume Miravittles quien en 1936 puso en marcha esta productora de documentales sobre la guerra civil, con reportajes sobre el frente y la retaguardia que también se enviaban al extranjero para conseguir apoyo para la república. El volumen de su producción se calcula en más de cien cortometrajes, entre noticiarios y documentales, más algunas películas.

Muchas de las producciones de Laya Films se perdieron como consecuencia de la situación política posterior a la guerra civil. Una gran recuperación del material fue realizada por la Fílmoteca Española cuyo fondo hemos estudiado para analizar los contenidos educativos que se incluyen en los noticiarios. También hemos estudiado el fondo de la Fílmoteca de Catalunya que estructura su fondo de Laya Films en tres bloques: los noticiarios; los noticiarios monográficos y los documentales. La selección de los noticiarios se ha realizada atendiendo a palabras clave extraídas de los catálogos consultados, es decir, al contenido sobre educación explícito en las fichas de registro de las fílmotecas.

Siguiendo los criterios señalados en la investigación se han seleccionado 17 films *España al día*, 13 de 1937 y 4 de 1938. La estructura de los noticiarios es bastante similar en todos ellos. Se suele dejar constancia al inicio de cada film, a través de un texto escrito, que eran promovidos por el Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya. Se compagina la narración oral y escrita con las secuencias de imágenes. Los mensajes escritos parecen tener una finalidad de titular de la noticia, es decir, señalan lo relevante de la noticia o aquello que es de interés visibilizar. Los mensajes orales acompañan las imágenes de escenas de personas, habitualmente no en posición estática o expositiva, sino activa. También se muestran exteriores como escenarios de manifestaciones, desfiles, concentraciones... La música se incorpora como telón de fondo, pero no como anécdota, pues se utilizan diferentes registros en función del mensaje que se quiere transmitir de lucha contra el fascismo y denuncia de sus barbaries, o con el propósito de resaltar el valor de las acciones de defensa de la república, resistencia y revolución.

3.

Convergencias entre los discursos de las Recomendaciones y los discursos de *España al Día*

Si bien en el contexto español los años de producción de los films estudiados son años de guerra civil, a nivel internacional se está en un período de entreguerras que permitió a la OIE organizar, en el marco de las relaciones con los Ministerios de Instrucción Pública, la Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Resultado de las conferencias es la adopción de recomendaciones que, según afir-

ma Roselló (1979) en el resumen histórico de la recopilación de la UNESCO de las recomendaciones de las Conferencias Internacionales de Educación 1934-1977, supuso una audaz innovación que tuvo que enfrentarse a los recelos tanto del colectivo pedagógico como de los gobiernos, siendo necesario insistir en la idea de libertad pedagógica y de experimentación. Con la voluntad de abrir el debate se iniciaron encuestas internacionales sobre los temas que se proponían, lo cual permitía elaborar monografías previas a las conferencias que mostraban los puntos compartidos y las divergencia entre los países. En el *Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement* se recogen los datos de los informes nacionales enviados, entre ellos los de España.

En los últimos 6 años del período de entreguerras, entre 1934 y 1939, las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública se celebraron de forma anual, dando lugar a un total de 18 recomendaciones, tres por año, como puede apreciarse en el cuadro 1.

Cuadro 1. Recomendaciones de las Conferencias de Instrucción Pública del período de entreguerras

Año	Recomendación
1934	R1. La enseñanza obligatoria y su prolongación R2. La admisión en las escuelas de secundaria R3. Las economías en la esfera de la instrucción pública
1935	R4. La formación profesional del personal de primera enseñanza R5. La formación profesional del personal de segunda enseñanza R6. Los consejos de instrucción pública
1936	R7. La organización de la enseñanza especial R8. La organización de la enseñanza rural R9. La legislación que rige las construcciones escolares
1937	R10. La inspección de la enseñanza R11. La enseñanza de las lenguas vivas R12. La enseñanza de la psicología en la preparación de los maestros primarios y secundarios
1938	R13. La remuneración del personal docente primario R14. La enseñanza de las lenguas antiguas R15. Elaboración, utilización y selección de los manuales escolares
1939	R16. La remuneración del personal docente secundario R17. La organización de la educación preescolar R18. La enseñanza de la geografía en las escuelas secundarias

En su conjunto estas recomendaciones son significativas en relación a la globalidad de aspectos sobre educación que abordan, tanto estructurales como pedagógicos, en una orientación de contribuir a definir la educación como derecho. Como se ha indicado, en este contexto de entreguerras, en la realidad española se declara la segunda república y poco después se inicia la guerra civil que hace sentir sus impactos en la vida política, económica, social y, como consecuencia, en el proyecto educativo republicano. Sin embargo, parece que los mensajes oficialistas que se quieren hacer llegar a la comunidad internacional es la gran labor que se está realizando en todos los ámbitos, también en la educación, resaltando el apoyo de la comunidad internacional. En esta orientación los noticiarios *España al Día* parecen tener la voluntad de hacer llegar estos titulares y, sin amagar la guerra que se está viviendo pues ésta ocupa el mayor espacio de cada noticiario, se hace propaganda de acciones que parecen querer mostrar la normalidad cotidiana y el empeño por seguir prestando atención y protección a la infancia y a su educación. Al poner en relación los discursos de las recomendaciones con los discursos de los noticiarios se aprecian convergencias, o más bien reflejos de las recomendaciones en las noticias de *España al día* pues los acontecimientos que se viven exigen traducciones contextualizadas a la realidad.

3.1. Discursos educativos de las recomendaciones

El análisis de contenido de las recomendaciones nos ha permitido establecer un conjunto de categorías que delimitan los temas centrales que, en materia de educación, se establecen como directrices a seguir por los gobiernos de los diferentes países participantes en las conferencias. Dichas categorías se han utilizado como indicadores en la observación de los noticiarios, permitiendo establecer paralelismos entre los discursos que se difunden desde la OIE y los discursos transmitidos en los films. En cierta forma, se puede establecer que las categorías que hemos definido aluden a las orientaciones que se proyectaron en el período de entreguerras respecto a las políticas educativas que cada país debía promover con la finalidad de garantizar la obligatoriedad y la gratuidad de la educación; facilitar el acceso sin restricciones por lo que debían eliminarse todo tipo de barreras estructurales; crear las condiciones para que las prácticas educativas fueran de calidad; desarrollar una educación atenta al territorio y centros de interés; dar respuestas pedagógicas a la diversidad y a las necesidades especiales; avanzar en la igualdad entre mujeres y hombres; así como procurar una buena formación docente y unas buenas condiciones laborales en el desarrollo del oficio. De forma transversal destaca una de las mayores preocupaciones tras la primera guerra mundial relativa a fomentar, a través de la formación, la educación para la paz.

Sintetizamos en el cuadro 2 los contenidos de las recomendaciones estructurados en las categorías indicadas que muestran, en su conjunto, los discursos educativos.

Cuadro 2. Discursos educativos de las recomendaciones

<i>Obligatoriedad y gratuidad de la educación</i>
<p>Garantizar siete años mínimo de educación obligatoria y ampliar la obligatoriedad hasta los 14 años</p> <p>Garantizar la gratuidad a través de becas para familias con problemas económicos</p> <p>Garantizar la gratuidad en la enseñanza secundaria y preescolar</p>
<i>Barreras estructurales de acceso</i>
<p>Crear escuelas de primaria y de preescolar</p> <p>Ofertar más plazas escolares</p> <p>Dotar a las escuelas de más docentes</p> <p>Ofrecer servicios de transporte y cantinas escolares de acuerdo a las necesidades contextuales</p> <p>Crear escuelas centrales en el ámbito rural para evitar el aislamiento y un único docente</p>
<i>Calidad de la educación</i>
<p>Promover una educación global basada en la formación intelectual, física y moral</p> <p>Procurar una educación contextualizada y vinculada a la realidad</p> <p>Construir escuelas modernas en su arquitectura, mobiliario y dotación de materiales y recursos para el desarrollo de pedagogías activas</p> <p>Evitar el empobrecimiento de los edificios y del material</p> <p>Velar por una ratio equilibrada por aula y coherente con los fines y métodos activos</p> <p>Compensar a las escuelas rurales con bibliotecas móviles, sesiones de radio, cine educativo, misiones pedagógicas y culturales...</p>
<i>Centros de interés</i>
<p>Impulsar escuelas adaptadas a las condiciones locales para ofrecer una formación basada en los centros de interés del medio en el que vive el alumnado (especialmente en el medio rural)</p>
<i>Atención a la diversidad</i>
<p>Considerar que la edad no es criterio óptimo para dar por finalizada una etapa educativa (debe atenderse a la formación física, intelectual y moral suficiente)</p> <p>Evitar las clasificaciones prematuras que condicionan el desarrollo de niñas y niños</p> <p>Crear escuelas o aulas especiales</p> <p>Favorecer una educación del alumnado con necesidades educativas especiales que comprenda la cultura general y la preparación profesional</p> <p>Formar a docentes para saber adaptar el currículum y las metodologías a las posibilidades de cada niña y cada niño</p> <p>Garantizar las mismas condiciones de gratuidad para niñas y niños con necesidades educativas especiales</p>

<i>Igualdad en proceso</i>
<p>Extender la educación secundaria a las chicas</p> <p>Fomentar la formación específica de docentes para los itinerarios curriculares diferenciados: chicos formación adaptada a los intereses económicos de la región; chicas formación doméstica</p>
<i>Formación docente y condiciones laborales</i>
<p>Garantizar una buena formación inicial en las universidades o institutos pedagógicos universitarios inspirada en los principios de la escuela activa</p> <p>Articular los conocimientos teóricos, la investigación y la práctica en la formación</p> <p>Integrar la formación en psicología de la infancia y la adolescencia en la preparación pedagógica y didáctica</p> <p>Promover la formación especializada necesaria (ejemplo adquisición de una lengua extranjera)</p> <p>Desarrollar una formación de la personalidad que capacite para ejercer con libertad el oficio, y tomar decisiones autónomas sobre métodos y adaptación de contenidos</p> <p>Fomentar la formación permanente para dar respuesta al perfeccionamiento durante el ejercicio profesional</p> <p>Garantizar unas buenas condiciones de trabajo, con una retribución de acuerdo con la importancia de la función, sin diferencias entre etapas educativas (de desaconseja la reducción del salario)</p> <p>Garantizar que la dedicación no sea superior a 30 horas que deben incluir la preparación de clases, lectura, actividad intelectual y descanso</p> <p>Garantizar una formación de maestras y maestros gratuita</p>
<i>Construir la paz</i>
<p>Fomentar la enseñanza de las humanidades dado que permiten el desarrollo del sentido de la realidad, las cualidades de juicio, el análisis y la lógica necesarias para la construcción de una sociedad nueva</p> <p>Fomentar el estudio de la geografía como valor cultural y documental que permite entender el mundo contemporáneo que debe construirse tras la guerra</p> <p>Fomentar el aprendizaje de las lenguas como necesarias para la comprensión de los pueblos y el desarrollo del espíritu de paz</p> <p>Procurar una formación ciudadana como respuesta a los efectos devastadores de la primera guerra mundial y necesidad de reorganización del mundo</p>

3.2. Reflejos de las recomendaciones en los discursos de los noticieros

En los noticieros *España al Día* de los años 1937 y 1938 podemos apreciar los contenidos de las recomendaciones modulados de forma singular, dado los acontecimientos que se están viviendo a nivel interno. En este período España sigue participando de las conferencias, remitiendo sus informes anuales que resaltan

el gran movimiento educativo promovido por la república, quizás queriendo con ello expresar la atención que se tiene de las recomendaciones y el esfuerzo que se está realizando a pesar de las dificultades originadas por la guerra civil. Esta imagen de aparente normalidad convive con noticias que no amagan la realidad de la guerra y, junto a ellas, la infancia y la educación también tienen su espacio, a pesar de la no muy extensa duración de cada noticiario. Las imágenes que incorporan las noticias, acompañadas de los mensajes orales y escritos, si bien tienen una intencionalidad propagandística, también permiten construir las secuencias discursivas respecto a la educación que se quiere proyectar permitiendo definir tres ejes temáticos: un eje relativo a la significación del concepto de infancia y el lugar social que ocupa este grupo en la sociedad del momento; otro eje alude a contenidos que identifican las instituciones de educación y de protección de la infancia que impulsa el gobierno; y por último un eje temático que delimita las prácticas y los contenidos de aprendizaje así como la expresión de los principios de las políticas educativas.

Hemos estructurado los contenidos discursivos de los noticiarios en los ejes temáticos indicados y, al mismo tiempo, hemos observado en cada eje los reflejos de las categorías que sintetizan las aportaciones de los discursos de las recomendaciones, dando como resultado la relación que se detalla en el cuadro 5.

Cuadro 3. Reflejos de las recomendaciones en los noticiarios *España al día*

<i>Categorías de las recomendaciones</i>	<i>Ejes temáticos noticiarios</i>
Centros de interés Atención a la diversidad Construir la paz	Concepto de infancia y el lugar social de este grupo
Barreras estructurales de acceso Obligatoriedad y gratuidad de la educación Atención a la diversidad	Instituciones de educación y de protección de la infancia
Calidad de la educación Formación docente y condiciones laborales	Prácticas y contenidos de aprendizaje

A continuación se explican las relaciones establecidas entre recomendaciones y noticiarios, es decir, la forma en que los noticiarios reflejan los discursos de las recomendaciones, en qué tipo de noticias se pueden apreciar las categorías que estructuran los contenidos centrales de las temáticas que se debatían en las conferencias y se proyectaban, a través de las recomendaciones, como orientaciones a tener en cuenta en las políticas nacionales.

3.2.1. Concepto de infancia y el lugar social de este grupo

Las noticias permiten observar a la infancia como etapa evolutiva, educativa y grupo social diferenciado. Reflejan el protagonismo de niñas y niños como colectivo que está presente en diferentes escenarios en la calle, ya sea en primer plano realizando actividades específicas como es ejemplo la noticia de niños acogidos en tierras valencianas que visitan huertos de naranjos; o también participando en acontecimientos políticos y sociales colectivos con personas adultas, es decir, estando presentes en actividades de la ciudadanía como muestra la noticia del acto de entrega de una bandera a la Brigada Internacional que se dispone a salir hacia el frente.

En conjunto se constata que la infancia se va significando en noticias relativas a su protección y a la labor a favor de la educación que el gobierno de la república realiza con el fin no sólo de atender a una infancia que en su cotidiano vive los efectos de la guerra, sino también con la proyección de formar una ciudadanía para una sociedad libre. Este es el mensaje del propio Lluís Companys que un noticiario recoge, emitiendo de forma textual sus palabras: “no podría vivir sin libertad”. Y este mensaje se contextualiza en el grupo infancia, específicamente en una noticia se habla de “la revolución y los niños”, destacando su protagonismo; en otras noticias se remarca la necesidad de atender a la infancia que conformará la ciudadanía de la sociedad nueva del mañana.

La república exige atender los centros de interés que conlleva una revolución que se posiciona en contra de la guerra. Como sugieren las recomendaciones, las acciones sociales y educativas dirigidas a la infancia se adaptan a las condiciones locales, al contexto y circunstancias que viven niñas y niños con la finalidad contribuir a construir la paz. Una paz que defiende y protagoniza la infancia, junto a las personas adultas, en diferentes situaciones y acciones políticas y cívicas, como la noticia que muestra una escena de un grupo que canta canciones patrióticas con puño alzado y banderas como símbolo de resistencia. De este modo la educación para la ciudadanía propuesta en las recomendaciones, como constructora de paz, no sólo se realiza dentro de los edificios escolares, sino también participando cívicamente en la comunidad.

3.2.2. Instituciones de educación y de protección de la infancia

En los noticiarios se quiere poner de relieve la atención específica del gobierno en lo relativo al fomento de la educación de la república y a su objetivo de eliminar las barreras de acceso, en la línea de las propuestas de las recomendaciones. Se hace propaganda de la creación de nuevas escuelas desde las primeras edades, y de la dotación de servicios complementarios como son las cantinas escolares. Por ejemplo, es noticia la inauguración de comedores en escuelas, como el de la escuela de pre- aprendizaje al que asisten el alcalde, el subsecretario de Instrucción Pública y el Consejero de Cultura de la Generalitat.

Al mismo tiempo las noticias enfatizan las respuestas gubernamentales, y también de solidaridad ciudadana, que permiten garantizar la escolarización interrumpida por la guerra y dar los suministros necesarios. Como en las recomendaciones la atención a la diversidad toma protagonismo, pero en este caso en referencia a la infancia desplazada por la guerra. Las noticias quieren transmitir que el pueblo catalán muestra una gran solidaridad con el de Madrid, mostrando la evacuación de Madrid de mujeres, ancianos y niños, así como la continuación de los estudios en Barcelona de escolares madrileños (para dar más fuerza al mensaje esta noticia se acompaña de la imagen de un dibujo con el rostro de un niño, una maleta y un edificio). Esta es una respuesta a necesidades específicas de niñas y niños que se ven afectados directamente por la guerra, una respuesta que como otras exige atender a centros de interés diferenciales debido a las experiencias que se están viviendo. Esto se pone de manifiesto en otras noticias que muestran las escenas de juego y clase en una casa de campo en la zona de los pirineos catalanes; o las colonias infantiles que quieren ofrecer un entorno positivo a la infancia favoreciendo los juegos y experiencias de contacto con la naturaleza como los baños en el río. También se quiere reflejar la atención a las necesidades de juego de niñas y niños con noticias que hablan del reparto de juguetes, en una noticia se destaca el envío de juguetes de niñas y niños catalanes que viven en Norteamérica. Otras noticias se hacen eco de las necesidades básicas como es la alimentación, como la escena de la merienda ofrecida a un grupo infantil del país vasco refugiado en Cataluña, o de soldados repartiendo pan a las criaturas que pasan en fila muy ordenada delante de ellos. A través de las noticias se quiere enviar el mensaje del esfuerzo por procurar la normalidad no sólo educativa, sino de garantizar las necesidades básicas de la infancia y procurar su bienestar; con ello se están siguiendo de manera singularizada las recomendaciones internacionales.

En los noticiarios analizados la educación es la respuesta no sólo de protección a la infancia, sino también al deseo de garantizar el derecho a la educación en el contexto de guerra que se está viviendo. La obligatoriedad y la gratuidad están presentes en los mensajes sobre las acciones gubernamentales; se proyectan noticias que son ejemplo de cómo se atiende a las necesidades educativas de niñas y niños desde las primeras edades, en igualdad a pesar de las realidades adversas que algunos grupos viven. La creación de escuelas y de comedores infantiles, son ejemplos que quieren dejar constancia de los esfuerzos por eliminar las barreras estructurales. Como lo son las noticias sobre la puesta en marcha de instituciones de acogida, granjas escuela, colonias infantiles, o escuelas en la retaguardia, entre otras iniciativas que muestran la traducción de los discursos de las recomendaciones a las necesidades contextuales.

3.2.3. Prácticas y contenidos de aprendizaje

Los noticiarios hacen propaganda del apoyo del gobierno a las escuelas libres y a sus prácticas educativas inspiradas en los principios de las pedagogías activas, así lo recogen las noticias que muestran la vida escolar con el mensaje de una educación

nueva que procura la calidad educativa para niñas y niños. Las recomendaciones señalan como indicadores de calidad la arquitectura y la conformación de los espacios escolares, así como los materiales que se utilizan en las actividades. En las noticias se muestran edificios escolares bien dotados en servicios y en materiales, especialmente cuando la noticia es un acto de inauguración; o cuando las noticias muestran las estructuras arquitectónicas de las fachadas de edificios abiertos a bellos espacios exteriores donde se realizan diversas actividades que son ejemplo de otras metodologías de aprendizaje más activas y autónomas donde el juego, la experimentación y la participación, así como el trabajo de equipo parecen tener centralidad. En la orientación señalada en las noticias los ejemplos de las actividades al aire libre toman protagonismo. Adquiere importancia el higienismo que se muestra en noticias como la de una escuela para la infancia que necesita los aires de la montaña para su salud, u otras que proyectan imágenes de grupos infantiles bañándose, en tumbonas tomando el sol, o en clases de gimnasia. Las actividades fuera de la escuela también son noticia, mostrando una escuela abierta al entorno que promueve, como recogen los contenidos de las recomendaciones, una educación global que amplía el horizonte de los contenidos y de las formas de aprendizaje, pues del entorno también se aprende. Como también educa la realización de otras actividades protagonizadas por grupos de niñas y niños. Las noticias nos muestran semanas de la infancia, festivales y fiestas infantiles, juegos en el exterior, obras teatrales, títeres...

Las recomendaciones también ofrecen orientaciones relativas a la formación docente y a sus condiciones laborales, aspectos que directamente no apreciamos en las noticias, pero si que podemos hacer interpretación de las imágenes de noticias que muestran su hacer en la práctica. Por ejemplo en una de las noticias se muestra a la maestra dando explicaciones rodeada de un grupo de niñas y niños sentados ordenadamente y alzando la mano para intervenir. Si bien no encontramos referencias a su formación, bien podríamos deducir que lo que se quiere proyectar sobre las maestras y los maestros que aparecen en las escenas escolares es que tienen la formación pedagógica, didáctica y en psicología de la infancia suficiente para poner en práctica una pedagogía activa, atenta a los centros de interés de niñas y niños que viven circunstancia diversas a causa de la guerra.

4.

Un apunte final

Como síntesis del análisis realizado remarcar que la finalidad propagandística de los noticiarios *España al día* es visible no sólo en la selección de las noticias, sino también en las imágenes que conforman cada noticia y en los mensajes reiterados que quieren transmitir la idea que el gobierno de la república está haciendo una gran labor política, económica y social, y que no está sólo, sino que tiene el apoyo solidario internacional.

Los discursos de las recomendaciones están presentes en noticias que quieren transmitir que se subscriben los principios de la renovación pedagógica y de la educación nueva. Cabe señalar, sin embargo, que si bien la filosofía de las recomendaciones puede interpretarse en los discursos de los films, sus contenidos se traducen y se reinterpretan para atender a las necesidades específicas de la infancia en un contexto de guerra en el que se quiere que las escuelas, las granjas, las colonias, las visitas educativas ofrezcan entornos de bienestar y cierto aislamiento de la realidad para con ello garantizar el derecho a la educación a niñas y niños.

Si bien las interpretaciones de los contenidos discursivos de los noticiarios pueden ser diversos, entre ellos cabe la interpretación que las noticias de *España al día* quieren proyectar la movilización del gobierno por una revolución educativa en un contexto de guerra. Se quiere fijar en el espectador el mensaje del valor de una república que no languidece, sino que actúa para construir la paz y la democracia. En la orientación señalada el mensaje del noticiario número 2 es claro:

“En Cataluña y en España se siente una especial ternura por los niños en plena guerra, en plena transformación social el niño sigue siendo el tema principal de la actualidad política, escuela libre, sentido crítico acusado por una generación nueva que se forma en la alegría.”

LA FACHADA DE LA ESCUELA. LA IMAGEN DE LA ENSEÑANZA EN LOS FILMS DOCUMENTALES DE INAUGURACIÓN DE GRUPOS ESCOLARES DURANTE LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA

Josep CASANOVAS PRAT
Eulàlia COLLELLDEMONT PUJADAS
Universitat de Vic
Catalunya¹

Introducción

Entre los films documentales de los años de la dictadura del general Primo de Rivera (1923-1930) encontramos diversas inauguraciones de edificios escolares. Estos documentales son un reflejo de la política de impulso de la construcción de escuelas que se llevó a cabo durante la dictadura y, a la vez, nos proyectan la imagen de la enseñanza del régimen. Una imagen del sistema escolar que, como analizaremos más adelante, queda simbolizada con la fachada de las escuelas, ya que, habitualmente y con excepción de contadas ocasiones, se da más importancia a los edificios y a sus inauguraciones que a la práctica educativa o a la figura del maestro. En definitiva, la política educativa en este período se queda a las puertas de la escuela, no en su interior, y es por esto que los documentales nos muestran una apariencia externa: la fachada de las escuelas que es visitada por las autoridades.

En el marco de una investigación más amplia entorno a cine documental sobre educación, producido en España durante el primer tercio del siglo XX, realizada en el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic, nos hemos fijado en una etapa de la historia de España que ha sido poco explorada, tanto desde una perspectiva general como también desde la historia de la educación. En medio del vacío general, sobre la historia de la educación en el período de la Dictadura de Primo de Rivera existe la obra de síntesis de Ramón López Martín, sobre la cual partimos para pro-

1 Esta comunicación es un resultado del proyecto de investigación I+D+I, Programa estatal de investigación y desarrollo e innovación orientada a los retos de la sociedad. Ministerio de Economía y Competitividad: “Revisión y análisis de documentales propagandísticos y anuncios audiovisuales educativos producidos entre 1914-1939 en España”. Referencia EDU 2013-48067-R.

fundizar en uno de los aspectos que caracterizaron el régimen en educación, el de la construcción de escuelas.

Nuestra contribución, por lo tanto, trata de un período y una fuente documental poco estudiados. El documental es un género dentro del cine informativo que, durante las primeras décadas del siglo XX, al no tener un estilo o identidad propios, se confunde con los noticiarios y los reportajes sobre temas diversos (Paz y Montero, 1999, 19-22). Aunque las vistas, actualidades y crónicas que conforman los reportajes cinematográficos de esta época pueden parecer imágenes objetivas de la realidad, encontramos que éstas tienen un claro sentido interpretativo de la realidad, que nos permiten conocer los temas representados. Más allá de las imágenes podemos indagar en las concepciones pedagógicas y sociales de la época. En nuestro caso, a partir de los documentales podemos conocer la imagen de la educación que durante la dictadura de Primo de Rivera se quiso transmitir.

En nuestra investigación hemos consultado los fondos disponibles de todas las filmotecas del Estado español. De los años de la Dictadura de Primo de Rivera, tenemos registrados una veintena de reportajes y documentales educativos, hay un listado consultable en la página web del Museu Universitari Virtual de Pedagogia. En la mayoría de estos el aula está escasamente representada, abundan más los reportajes con imágenes de niños y niñas en espacios exteriores, la práctica de actividad física en el aire libre o las demostraciones lúdico-gimnásticas en espectáculos y ferias. La primera producción de la Gran Canaria Films *A pesar de todo* (1926), es un buen ejemplo de este tipos de documentales, donde se muestra una gira de estudiantes organizado por la Asociación de Estudiantes de Bachillerato del Instituto de Las Palmas con motivo de la fiesta de San José, y en la que los alumnos juegan y practican actividades físicas poco reglamentadas. La producción doméstica *Exposición 1929. Escolapios de 1929*, sería un ejemplo de estudiantes que participan de espectáculos públicos.

Así pues, la actividad docente, dentro de la escuela y el aula, casi no aparece en los films analizados que tienen una clara afinidad propagandística con el régimen. Pero es de destacar que hay como mínimo una excepción notable, el film del *Grupo Escolar Cervantes de Madrid. Escuela Graduada de Niños*, del año 1929, (sus imágenes fueron también utilizadas en un documental más amplio, titulado *¿Qué es España?*). En todo este film se muestra una práctica educativa innovadora, el edificio escolar pasa casi desapercibido. Las imágenes son de práctica educativa en un aula convencional, el recreo, el comedor en plena actividad, talleres y material escolar. En esta ocasión, contenido y continente se expresan claramente de manera coherente. Hemos de considerar que, tal como explicaba un notable observador de la época, Luís Bello (2002, 167-168) el Cervantes era una excepción, formaba parte de un reducido grupo escuelas, entre las que cita la Príncipe de Asturias y Florida en Madrid o la Escuela del Mar y la del Bosque en Barcelona.

Como reflejo de la política educativa de la Dictadura de Primo de Rivera, no es una mera casualidad que entre los documentales de la época que se han conservado en las filmotecas españolas se encuentran cuatro films sobre inauguraciones de grupos escolares. Por orden cronológico son:

- 1926, *Construcción del Parque Escolar y visita del General Primo de Rivera a la Ciudad de Carlet*, que se conserva en la Filmoteca del Institut Valencià de l'Audiovisual i la Cinematografia (IVAC)
- 1927, *Inauguración del grupo escolar María Quintana en Mequinenza*, conservado en la Filmoteca Española de Madrid.
- 1928, *Benedicció del Grup Escolar i Bandera del sometent* en Vinyoles un pueblo del municipio de Masies de Voltregà, en la provincia de Barcelona, documental que se encuentra depositado en la Filmoteca de Catalunya de Barcelona.
- 1929, “S.A.R. El Infante Don Jaime Inaugura los Grupos Escolares Primo de Rivera” en *Noticias Gaumont III*, conservado en la Filmoteca de Catalunya de Barcelona.

En definitiva, y cómo veremos, la política educativa del régimen queda perfectamente representada en los films sobre inauguraciones escolares.

1.

La Dictadura y el “desarrollo” escolar

El 13 de setiembre de 1923, el general Primo de Rivera proclamó un “directorio militar”, que contaba con el apoyo de las clases dirigentes y de del ejército. Con la aceptación del rey, Alfonso XIII, empieza una etapa de dictadura, que durará hasta el 1930. Ante un evidente fracaso político, en este año el general Berenguer relevó a Primo de Rivera en una fase de semidictadura que produjo la caída de la monarquía el 14 de abril de 1931 con la proclamación de la Segunda República.

Con una voluntad regeneracionista, Primo de Rivera quería sacar España de su retraso económico y social e incorporarla a los tiempos modernos. Durante la Dictadura se propuso ambiciosos proyectos de obras públicas, con inversiones gubernamentales sustanciales en la construcción de carreteras y edificios públicos, entre los que cabe destacar las escuelas. Si nos atenemos a las declaraciones oficiosas, en ambos objetivos logró notables éxitos. Se destacaba en *La Vanguardia* en el artículo titulado “La carretera de España. Los dos milagros”, del sábado 2 de noviembre de 1929 “Las leyendas, tarde o temprano pierden su condición de cosas imaginarias; felizmente la leyenda de una España sin carreteras, ha desaparecido y está en plan de ser olvidada.” O, en artículo del día 18 de enero de 1924, firmado por Antonio de P. Gay “Al Estado le es más fácil construir los edificios escolares con todos los adelantos de la pedagogía, científica, moderna, que sacar de las Escuelas Normales los «maestros» necesarios para, servirlos”.

Como consecuencia de estas intervenciones, se produjo en aquellos años un cierto desarrollo económico, pero como afirma el hispanista Shlomo Ben-Ami, en su

obra ya clásica sobre la dictadura (Ben-Ami, 2012, 222) “la actuación de Primo de Rivera no era la grandiosa empresa modernizadora que afirmaban sus panegiristas. Era más bien un comedido y hasta incipiente intento de desarrollo.” Desarrollismo que, también según Shlomo Ben-Ami, se formuló una ideología económica basada en un enfoque “productivista” y nacionalista.

Nosotros vemos este “incipiente intento de desarrollo” económico paralelo al del ámbito educativo, coherente con las propuestas del régimen. Más concretamente, en el ámbito escolar, esta ideología se convirtió en una política de construcción de nuevos edificios escolares.

Sin duda la preocupación por el incremento del número de escuelas será uno de los mayores logros de la Dictadura, como reflejo de lo que Ramón López Martín (1994, 41) ha calificado como un “expansionismo escolar”. Había en España un panorama desolador en relación a la enseñanza pública, una realidad escolar sumida en la rutina y el desprestigio, con una falta notable de escuelas, unos índices de escolarización bajísimos, analfabetismo galopante, elevadas cotas de absentismo escolar y la figura del maestro poco dignificada. La Dictadura de Primo de Rivera asumió la creación de escuelas como un objetivo prioritario de su política educativa, ofreciendo beneficios fiscales y créditos para la construcción de escuelas. Un aumento de escuelas producido en el marco de una coyuntura económica favorable, mejor que en épocas pasadas, que explica que el aumento de escuelas no se traduzca en un aumento significativo en paralelo del presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública.

A pesar de los datos discordantes sobre la cantidad de edificios para escuelas que observamos entre las órdenes oficiales (Reales Órdenes, Ordenes, Reales Decretos...) de construcción de nuevas escuelas, la publicidad aparecida en los Anuarios Estadísticos, Anuario del Maestro, etc. lo cierto es que la imagen predominante de la Dictadura de Primo de Rivera sobre la política de instrucción pública es la de un esfuerzo de modernización, que estaba en sintonía con la orientación general desarrollista del régimen. Tal como se recogen en la historia de España, dirigida por Manuel Tuñón de Lara “La aplicación más visible de esta política concernía a la enseñanza primaria. A las 27000 escuelas, aproximadamente, de 1922 se añadieron unas 5000 más, construidas por el Estado o las colectividades locales.” (Malebre, 1981, 70).

En la obra de Ramón López Martín ya citada (1994, 106-107) se recogen las cifras discordantes sobre la creación de nuevas escuelas que los historiadores han dado. Las cifras van desde las 8.000 escuelas o más, a unas 5.000. A partir de las Reales Ordenes de creación definitiva de escuelas, López Martín contabiliza documentalmente la creación de 4.650 escuelas nacionales creadas por la Dictadura. En septiembre de 1923 había en España 31.640 escuelas nacionales de primera enseñanza y, a finales de 1930 unas 33.446.

Más allá de las cifras se constata una labor importante en el ritmo de creación de escuelas durante el régimen primoriverista. Una labor de tipo cuantitativa, que no estaba muy bien programada, ya que por ejemplo con una política de construcción de escuelas no se favoreció aquellas zonas donde existía un mayor déficit de cen-

tros educativos. Una política que daba más importancia al tipo de escuelas que se creaban, que no tenía en cuenta la ventajas del modelo organizativo de la escuela graduada respecto a la escuela unitaria y, como consecuencia, la creación de escuelas graduadas fue muy pequeño (1994, 112).

Simplemente, el desarrollismo escolar de la Dictadura de Primo de Rivera estaba basado en la creación de escuelas, cuantas más mejor. El tipo de escuela y el lugar donde se construía era un tema menor. Se daba más importancia al edificio escolar que a la organización y prácticas educativas. La escuela era una imagen externa, una fachada, que casi no contemplaba ni a maestros ni alumnos. En aquella situación de precariedad educativa, se convierte en una prioridad para el régimen el hecho de aumentar el número de escuelas en el país. La construcción de escuelas era una necesidad, el régimen dictatorial y sus detractores compartían que hacían falta escuelas. Existía un estado de opinión favorable a la construcción de escuelas, con matices, porque además de la cantidad de escuelas también importaba su calidad, una calidad que como sabemos no depende exclusivamente del edificio escolar.

Con su campaña a través de la prensa a favor de las escuelas nacionales, el periodista Luis Bello, una persona nada sospechosa de simpatizar con la Dictadura de Primo de Rivera, contribuyó a crear una opinión favorable a la educación primaria. Se trata de un intelectual reformista que defiende encarecidamente la importancia de los edificios escolares. A través de sus artículos en las páginas de *El Sol*, recogidos en su época en cuatro volúmenes, con el título de *Viaje a través de las escuelas de España*, Luis Bello también pone el énfasis en los edificios escolares. En el prólogo del primer volumen, publicado en 1926, Luis Bello manifiesta la importancia que para él tiene el edificio escolar, el “local” de la escuela en sus palabras. Él mismo replica algunas críticas recibidas por hacer crónicas en las que expone la importancia del edificio escolar, argumentando que “Ni el local, ni el material, son la Escuela; y, a pesar de ello, a mí me interesa entrar en un local para saber si al pueblo le interesa la instrucción de sus hijos, si los quiere y si respeta y estima al maestro” (1926, 10). Sigue argumentando que entrar en la discusión sobre qué es más importante, la escuela o el maestro, no hace nada más que retardar la solución del problema y llega a afirmar que: “Cuando se habla de construir escuelas, la resistencia pasiva, la inercia, la indiferencia organizada y documentada se ampara en la opinión de pedagogos muy ilustres” (1926, 11).

Con todo ello podemos afirmar que, a nivel pedagógico, esta forma de desarrollo, al igual que el desarrollo económico basado en la promoción de la obra pública sin programa preestablecido y ni estudio de prioridades, tenía sus limitaciones. La principal, la de no atender a las necesidades reales sino a la obsesión de los números resultadistas, aunque tuvieran que “arreglarse”. Así, por ejemplo, son cuanto menos sorprendentes órdenes cómo las siguientes que dan cuenta de la aprobación para la construcción de 4 escuelas unitarias (2 para niños y 2 para niñas) que han de ubicarse en un mismo edificio:

Fragmento de la tabla registro de referencias normativas de construcción de escuelas.

Fecha	Población	Provincia	Número escuelas	Número edificios	Alumnado		Tipología	Referencia
					niños	niñas		
03/01/1928	Casarrubios del Monte	Toledo	4	1	niños	niñas	Unitaria	<i>Gaceta de Madrid.</i> Núm.3, 3 de enero 1928. Exp. Núm. 7
03/01/1928	Escalona	Toledo	4	1	niños	niñas	Unitaria	<i>Gaceta de Madrid.</i> Núm.3, 3 de enero 1928. Exp. Núm. 3

A través de los films documentales no se aprecian las incoherencias numéricas. No en vano, como elementos de propaganda que son, los documentales siguen el discurso oficial. Y en los casos analizados, la ideología del régimen nos plantea la construcción de grupos escolares como elemento de modernización.

Pero, como veremos en los siguientes apartados, sí que las imágenes reproducen la preocupación por la superficie del problema. Así, y aun cuando es cierto que los edificios representaban cierta mejora, y parafraseando a Ben-Ami nosotros podemos hablar en el ámbito educativo también de un “incipiente intento de desarrollo” escolar que se agota en la fachada de la escuela.

En definitiva, en las pésimas condiciones de la enseñanza primaria en la España de la época, el edificio escolar adquiere una gran significación. La construcción de nuevas escuelas es un elemento más de política desarrollista de la Dictadura de Primo de Rivera. El edificio escolar, especialmente su fachada, son un reflejo de su política expansiva. En contraste, algunos reformistas, entre los que destaca Luis Bello como uno de los principales exponentes, también hacen hincapié en el edificio escolar. Para estos últimos, el edificio es un reflejo de la situación de la educación, y no tan sólo de una política que busca aumentar el número de escuelas. Mientras a Bello le interesa entrar en la escuela y hablar con maestros y alumnos, para el régimen primoriverista, tal como muestran los documentales, la fachada es el reflejo ideal de su política de desarrollo escolar.

2.

La escuela a través de los films documentales analizados

A través del análisis de cuatro films documentales sobre inauguraciones de grupos escolares durante la Dictadura de Primo de Rivera, podemos constatar un estereotipo de imagen que nos proyectan sobre la enseñanza primaria. Dado que, como hemos visto, la creación de nuevas escuelas fue la base de la política de desarrollo escolar, la imagen representada es un reflejo de esta realidad: la fachada de las

escuelas inauguradas conjuntamente con las autoridades concentra la atención de las cámaras, por encima de otros actores, tales como los maestros o los alumnos. Se deja así de lado la pedagogía, en forma de metodologías y materiales educativos. Al ser un elemento propagandístico, los documentales consiguen mostrar también algunos de los valores educativos del régimen: el patriotismo y el catolicismo.

Siguiendo un orden cronológico, a continuación describimos y analizamos los cuatro films documentales localizados sobre inauguraciones de grupos escolares durante la Dictadura de Primo de Rivera.

2.1. Documental sobre la Construcción del Parque Escolar y visita del General Primo de Rivera a la Ciudad de Carlet (1926)

De gira por Valencia, en una visita a Carlet, el jefe del gobierno, el dictador Miguel Primo de Rivera, inauguró personalmente los edificios de las escuelas de esta población durante la mañana del 29 de julio de 1926. La Caja de Ahorros y Préstamos de Carlet había sufragado la construcción de un parque escolar y fue, hasta su desaparición en 2001, la propietaria de este film documental que, entre otras tomas, contiene imágenes de la construcción e inauguración de las escuelas. Se trata pues de un noticiario donde se muestra la obra social de una entidad bancaria que, formada en el seno del Sindicato Agrícola de Carlet, contribuyó al desarrollo del municipio dotándolo de edificios escolares. Actualmente, el colegio lleva el nombre del notario Juan Vicente Mora, el gran promotor del Sindicato Agrícola y la Caja de Ahorros de Carlet y de sus escuelas.

El film fue restaurado por la Filmoteca de la Generalitat Valenciana (Culturarts-IVAC) en colaboración de la Filmoteca Española entre los años 1989-1990, mientras que la Caja de Ahorros de Carlet contribuyó económicamente a su restauración. El material procedía de dos bobinas diferentes relacionadas entre sí, una sobre la construcción del parque escolar y otra sobre la visita a Carlet de Primo de Rivera. En el proceso de restauración se montaron juntas las dos bobinas y se editaron títulos explicativos sobre el film. Aunque hay una estrecha relación temática entre las dos bobinas, originalmente eran dos reportajes independientes. Hay una diferencia importante entre las dos cintas, mientras que la primera cuenta con rótulos originales, la segunda cinta no. Se trata pues de un material juntado con posterioridad, de una duración total de algo más de 5 minutos, que a pesar de haber sido manipulado es de gran interés, ya que nos muestra un antes y un después, la construcción de edificios escolares y su resultado final. En ambos casos, en el antes y después, respecto a la escuela la imágenes se centran en los edificios.

Bajo la presidencia del gobernador civil, el 17 junio de 1924 se había colocado la primera piedra del nuevo grupo escolar. El arquitecto de los edificios de las escuelas fue Francisco Mora, arquitecto municipal de la ciudad de Valencia, hermano de Juan Vicente Mora, el promotor de las escuelas a través de la Caja de Ahorros y Préstamos de Carlet. Las obras duraron unos 17 meses y su coste aproximado fue de unas 300.000 pesetas.

La primera parte del documental empieza con unos planos generales de la ciudad de Carlet, para centrarse rápidamente a continuación en los edificios en construcción del parque escolar, formado por un conjunto de una docena de pabellones de planta baja, la mayoría casi terminados, excepto uno de central destinado a salón de actos, donde se aprecian los andamios y el tejado aun por cubrir. Las imágenes muestran un grupo reducido de personas, acompañados por algunos niños, que visitan las obras en construcción. Esta parte termina con la secuencia de un grupo de niños y niñas cogidos de la mano en un corro, junto algunos adultos, dando vueltas.

Entre los rótulos que preceden las secuencias, destaca el que pone literalmente y con algún acento de menos: “De estas casitas destinada a la enseñanza, y de entre esos niños que vereis asistir a ellas, <<Saldrán>> (no lo dudeis) Hombres que llegarán a escalar los más altos cargos, contribuyendo con el saber aprendido en este pequeño jardín al engrandecimiento de nuestra querida España”. En efecto, estas escuelas graduadas se proyectaron como un parque escolar, un “pequeño jardín” escriben, donde a través de la enseñanza crecerían los hombres del mañana. En una población agrícola como Carlet, con unas escuelas promovidas por la caja de ahorros de un sindicato agrícola, esta concepción tiene un significado especial. Destacamos este hecho, porque en la segunda parte del documental, el de la visita a Carlet de Primo de Rivera y la inauguración del parque escolar, las imágenes casi no nos muestran las escuelas, tomando un protagonismo preponderante la figura del general Miguel Primo de Rivera.

Según el diario *Las Provincias*, del 30 de julio de 1926, el parque escolar contaba con “doce pabellones con una espaciosa y elegante rotonda destinada a salón de actos, con locales para el aseo, para los deportes, para la enseñanza práctica, etcétera, todo ello esbelto, elegante, ventilado, sano, <<científico>>.” La prensa escrita recogía algunas características del nuevo complejo escolar, pero en la segunda parte de la cinta cinematográfica documental no se pueden distinguir estos elementos que mencionaba la prensa.

El reportaje de la visita de Primo de Rivera tiene una duración de cerca de tres minutos. Empieza con su llegada a la estación de Carlet en tren especial, artísticamente decorado para la ocasión. El jefe del gobierno es recibido por numeroso público y autoridades. En una tribuna exterior levantada al efecto, se realizaron unos primeros discursos, que no recogen las cámaras y conocemos a partir del periódico *El Mercantil Valenciano*. En el film tan solo se ve el dictador en la tribuna, acompañado de autoridades, que observa, escucha y hace algún saludo. Siguen imágenes de la inauguración de la avenida de Primo de Rivera, con el descubrimiento de una placa callejera.

Las imágenes del parque escolar son muy reducidas. Empiezan con una secuencia dónde se ve un numeroso grupo de personas entrando en el edificio central, por una puerta de arco redondo encima de la cual, bajo el frontón pone: “Mens sana in corpore sano”. Una entrada actualmente desaparecida. Acto seguido, el obispo bendice el edificio, en unas imágenes de muy pocos segundos. El reportaje visual no recoge ni el recorrido por el local, ni el discurso de Juan Vicente Mora, presidente del Sindicato Agrícola y la Caja de Ahorros de Carlet, haciendo donación del grupo escolar. Sí que muestran una recepción que, en la rotonda del salón de actos, Primo

de Rivera hace a un numeroso grupo de personas que van desfilando ante él, algunos conversan con el jefe de gobierno unos segundos, pero la mayoría tan sólo le da la mano y desaparecen rápidamente. El film termina con imágenes de las calles de Carlet, muy animadas, dónde la comitiva que sale de escuela hace un recorrido.

En resumen, se ven muchas imágenes de Primo de Rivera y salvo la fachada de la puerta de entrada y el salón de actos, muy pocas de las escuelas.

La prensa escrita de Valencia destacó la noticia de la visita del general Primo de Rivera, dentro de la cual estaba incluida la inauguración del parque escolar de Carlet. En conjunto, en los tres periódicos consultados, *El Mercantil Valenciano*, *Las Provincias* y *La Correspondencia de Valencia*, se da más protagonismo a la presencia del jefe de gobierno que a la inauguración del parque escolar y su proyecto educativo. De forma aún más exagerada que la prensa escrita, el film documental analizado destaca la participación de Primo de Rivera en los actos de Carlet: bienvenida, inauguraciones, discursos, recepciones... Parece sorprendente que el reportaje no recoja más imágenes de cómo era el parque escolar, ni de edificios, ni mucho menos de alumnos, maestros, materiales o prácticas escolares. De hecho, el film sigue la tónica general de este tipo de reportajes, donde se da más importancia a las autoridades que presidían las inauguraciones que a las escuelas.

2.2. Inauguración del Grupo Escolar María Quintana en Mequinenza (1927)

El 4 de abril de 1927, en la población aragonesa de Mequinenza, se inauguró el edificio del Grupo Escolar María Quintana. El evento fue recogido por la cámara de Antonio de Padua Tramullas, un pionero cinematográfico que rodó numerosos reportajes de la actualidad del momento, con escenas muy diversas, tales como inauguraciones, fiestas tradicionales, oficios religiosos y actos oficiales, principalmente de la región de Aragón. De los cuatro films analizados, éste es el único sobre el cual conocemos su autor material. A través de una breve biografía, podemos conocer directamente quién había detrás de la cámara, quién filmaba y con qué objetivos.

Antonio de P. Tramullas nació el 1879 en Barcelona. En esta ciudad trabajó de joven como técnico cinematográfico, en unos momentos que empezaba a desarrollarse una industria local de cine. Fue montador técnico en la Galería Napoleón, el primer local de Barcelona donde se proyectó con cinematógrafo Lumière. Años después se estableció en Zaragoza, como explica Ramón Lasaosa (2011, 389) a quien seguimos en estas notas biográficas, en 1906 se incorporó como operador de la empresa Coyne de la capital aragonesa, para la que rodó documentales. Más adelante ejerció de empresario de varias salas de exhibición cinematográfica y recorrió parte de España con un aparato de proyección de la casa Gaumont.

En 1910 Antonio de P. Tramullas se independizó y fundó en Zaragoza su propia productora, Sallumart Films (su apellido al revés), en la que colaboró su hijo Antonio. Con su productora rodó muchos metros de película. Aunque es el autor de algún ensayo de película de argumento, destacó por recoger noticias y vistas para proyectar

en salas de exhibición. Por encargo o por iniciativa propia, la productora de Tramullas realizaba todo tipo de documentales, como la inauguración del Grupo Escolar María Quintana de Mequinenza. Como otros de sus documentales, es un film con unas magníficas imágenes, pero de montaje muy simple, sin títulos impresos, ni general ni tampoco sobre las diversas secuencias. Era un material muy atractivo para proyectar en Mequinenza, donde los espectadores se podían reconocer en las imágenes.

El film analizado tiene una duración de 8 minutos y 22 segundos, está depositado en la Filmoteca Española de Madrid. Empieza con la llegada a Mequinenza de un coche por la carretera, recibido por una multitud que lo aguarda. Del coche desciende María Quintana, una maestra, hija de Mequinenza, que ostenta un cargo importante en Madrid: desde el año 1911 era la Inspectora General de Enseñanza Primaria en España, la primera mujer en España que lo consiguió. María Quintana había intercedido para conseguir una importante subvención del gobierno, de cerca de 380.000 pesetas, para la construcción de un magnífico edificio con destino a una escuela graduada para niños y otra escuela para niñas, con cuatro secciones cada una, que llevan su nombre. Según la *Gazeta de Madrid*, de 20 de mayo de 1924, el presupuesto total de la obra era de 454.733 pesetas, una gran parte la aportaba el gobierno a partir de la subvención mencionada y el resto el ayuntamiento del municipio.

Después de saludar y besar a quienes parecen unos familiares, se ven unas imágenes de un arco de bienvenida, formado por dos barcas que de sus mástiles sostienen una pancarta de recibimiento. La filmación continúa con imágenes de los ríos, Mequinenza está en la confluencia de los ríos Ebro y Segre, de sus puentes, paso en barca y panorámicas del pueblo. A continuación se ve la comitiva de autoridades por las calles de la población, con la guardia civil delante, abriendo paso entre la gente. Casi la mitad de la película, unos 4 minutos están dedicados a estos preliminares de situación y ambiente.

Llegan a la escuela que está situada en un relieve complicado, en una pendiente cercana al río Ebro, a unos 250 metros de la confluencia con el Segre, que exigió la construcción de muros de contención del terreno. Suben por unas escaleras exteriores y se sitúan en una entrada lateral donde se puede leer con letras en la pared "Grupo Escolar María Quintana". Son las primeras imágenes del edificio de la escuela. Desde este sitio, de espaldas a la escuela, María Quintana pronuncia un discurso, primero lee unos papeles y más adelante, sin papeles se muestra muy expresiva, moviendo las manos. El discurso es seguido por una multitud de personas, las imágenes recogen casi 2 minutos de su discurso.

La secuencia siguiente son imágenes del exterior del edificio de la escuela, tomada a cierta distancia. Primero muestra la entrada lateral donde se ha pronunciado el discurso y a continuación enseña la fachada delantera, que da al río, en una secuencia de izquierda a derecha y viceversa. En este casi travelling, se puede apreciar la magnificencia del edificio, formado por un cuerpo central alargado, que se prolonga en la fachada por dos avances laterales y otro central, de donde destacan sus grandes ventanales.

La escena siguiente muestra los escolares dispuestos ante la cámara, es una toma muy similar a la anterior, con un pase de izquierda a derecha y vuelta. Visualmente se equipara los escolares a la fachada principal del edificio. Primero se ven

los niños y luego las niñas, son muchos y están acompañados por sus maestros. Algunos se mueven y hacen esfuerzos para ser captados por el objetivo de la cámara. No hay ninguna demostración de actividad escolar, los alumnos se muestran ante la cámara, tal como previamente se nos ha mostrado la fachada de la escuela.

Siguen unos discursos de tres personajes, una breve bendición ante la puerta y la entrada de la comitiva en el interior de la escuela, donde se descubre un busto encima de un pedestal. Es una escena breve, a contraluz, no se aprecia muy bien las imágenes. La película termina sin mostrar el interior de la escuela, sus dependencias o la práctica educativa no se consideran de interés. El film tan sólo pretende mostrar las personalidades, vistas de la población y el río, des sus habitantes, la fachada principal de la escuela, los escolares y poca cosa más.

Por último, señalar que Antonio P. Tramullas es el autor de otro film sobre Mequinzenza, el de la inauguración de un puente sobre el río Ebro, construido muy cerca de las escuelas. En el documental de las escuelas se ven ya algunas obras iniciales del puente. Esta segunda inauguración, del 25 de marzo de 1929, también contó con la presencia de María Quintana, madrina del acto. Con una diferencia de dos años, los dos documentales siguen un mismo patrón, la de mostrar “monumentos”, ya sean construcciones o personas.

2.3. Bendición del grupo escolar y bandera del somatén de Vinyoles (1928)

La familia propietaria de la Farga la Cambra, una industria de cobre catalana, pago en su totalidad las obras de construcción de un grupo escolar en Vinyoles, una población del municipio de Masies de Voltregà, donde se encontraba su colonia industrial. La inauguración del edificio se celebró, el domingo 9 de setiembre de 1928, con un amplio programa de festejos. Existe un film documental de la jornada, que en uno de los rótulos iniciales de la película destaca en forma de título general de la obra lo siguiente: “Bendición del Grupo Escolar y de la Bandera del Somatén del Distrito, donados por los excelentísimos señores Condes de Lacambra”. El documental fue encargado por la misma familia Lacambra, la cual también acapara la atención de las cámaras.

El film, que fue depositado en la Filmoteca de Catalunya por la familia Lacambra, tiene una duración de 9 minutos y 40 segundos. Es un documental diferente al resto de los aquí analizados, ya que es una mezcla de reportaje de una familia acomodada y de noticiario informativo, que sigue una estructura muy similar a los noticiarios cinematográficos del momento, con algún tinte de color rosa. La cinta está muy bien editada, con números rótulos explicativos de las secuencias que se van encadenado. Desconocemos su autor, pero se trata de un trabajo profesional, encargado a alguno de los productores de reportajes que operaban en Cataluña. La familia Lacambra tenía cierta atracción por la cinematografía, llegó a contar con un fondo de películas considerable, entre las que hay films de escenas familiares o documentales como la visita del rey Alfonso XIII a la colonia de la Farga Lacambra en 1926.

El documental empieza significativamente con una imagen del escudo de la Familia Lacambra, un gran escudo que ocupa toda la pantalla. El primer rótulo sitúa el lugar de la acción “Masias de San Hipolito de Voltregá”, sigue inmediatamente con el título general ya transcrito en el primer párrafo de este apartado, con el escudo familiar pero de menores dimensiones. Los Lacambra habían conseguido recientemente la distinción nobiliaria de condes, y en el film se hace notar. El rey Alfonso XIII había concedido a Francisco Lacambra el título de conde en 1927, lo hizo entre la visita del rey a la colonia Lacambra y la inauguración de las escuelas. El nuevo grupo escolar llevaba el nombre del rey Alfonso XIII, era una forma de agradecimiento de los Lacambra por haber recibido un título nobiliario. Francisco Lacambra era un hombre del régimen, formó parte de la corte del rey llegando a ser nombrado en 1931 como mayordomo de semana de la Real Casa, también colaboró políticamente con el general Primo de Rivera, fue concejal en el Ayuntamiento de Barcelona (Serra y Bayón, 2008, 131).

La primera secuencia muestra un grupo de gente esperando las autoridades invitadas a la fiesta, entre los que destaca Francisco Lacambra. Llega primero el capitán general de Cataluña, Emilio Barrera Luyando, la máxima autoridad política del momento en Cataluña, seguido del obispo de Vic, Joan Perelló, la principal autoridad religiosa de la diócesis. El documental destaca como tercera personalidad asistente al acto la condesa de Lacambra, Teresa Estany, madrina de la bandera del somatén.

Después de la llegada de las autoridades, empieza una misa de campaña en el patio de la escuela, donde se ha habilitado una carpa. La misa ocupa una parte importante del documental, con casi 2 minutos y medio de metraje. Las imágenes se centran en los asistentes oyendo misa, fijándose en las autoridades y los invitados más distinguidos. Los alumnos de las escuelas se ven fugazmente durante unos 7 segundos, sentados en un lateral, casi escondidos. La cámara toma más atención sobre las autoridades, especialmente se fija en la condesa, con diversos planos que superan en mucho el tiempo de imágenes de los escolares. Actos seguidos, empieza la bendición de la bandera del somatén, en unas secuencias que ocupan casi dos minutos de película y, donde, la condesa de Lacambra, como madrina de la bandera, es otra vez la protagonista en la que se fija la cámara.

La escena siguiente es la bendición de la escuela, esta ocupa 1 minuto 20 segundos. Empieza con unas imágenes de la fachada principal de la escuela, filmadas desde un terreno elevado de delante del edificio, con un plano del nombre de la escuela “Grupo Escolar Alfonso XIII” y un pase de la fachada de izquierda a derecha y vuelta. A continuación, llega una comitiva encabezada por los miembros del somatén y seguida por el obispo, que bendice por el exterior el ala derecha del edificio, la que corresponde a la escuela de niñas. El obispo entra en el interior del edificio por la puerta principal y se termina la escena.

No hay más imágenes de la escuela, sabemos por la prensa, en un artículo de *La Vanguardia*, del 11 de setiembre de 1928, que en la inauguración intervino un niño que entregó un pergamino de agradecimiento, después de leer un discurso. El obispo hizo un discurso sobre el significado del acto y también habló el rector de la Universidad de Barcelona, pidiendo a los padres que no dejen de mandar sus hijos a las escuelas. Pero el documental no recoge nada de estos parlamentos, la escuela

queda casi reducida a una fachada y a su bendición. Este documental da más importancia a la misa y a las bendiciones, muy de acorde en el papel destacado que tenía el obispado de Vic en esta parte del interior de Cataluña. También se destaca un elemento paramilitar, con la presencia del somatén.

El documental aun contiene una larga escena de la comida que los condes de Lacambra ofrecieron a los invitados, realizada en una pérgola montada en su chalet, cercano a la escuela. Se ven imágenes de los comensales, en grupos de invitados, y una toma final en que los invitados más distinguidos, las autoridades y familiares de los Lacambra, posan en unas escaleras ante la cámara. En definitiva, la escuela como tal, ocupa una pequeña parte del documental, tomado mucha más relevancia en las imágenes algunos de los actos que acompañaron su inauguración y, en especial la condesa Lacambra y su familia.

2.4. Noticias Gaumont: Inauguración de la Escuela Primo de Rivera en Barcelona (1929)

El día 22 de mayo de 1929, en Barcelona se inauguraron conjuntamente los grupos escolares siguientes: Ramon Llull, Lluïsa Cura, Milà y Fontanals y General Primo de Rivera (actualmente Baldiri Reixach). El acto de inauguración se realizó en los espacios de este último centro, dentro del Parc Güell. La ceremonia contó, como se recoge en *La Vanguardia* del día siguiente, con la presidencia de “Su Alteza Real el infante Don Jaime, acompañado del jefe del Gobierno General Primo de Rivera, ministro de Instrucción Pública, autoridades locales y Ayuntamiento en Pleno”. Probablemente dada la notoriedad del acto, el evento fue recogido por la empresa de Noticiarios Gaumont, que al igual que su homóloga francesa, establecida en 1895, se dedicaba a dar noticias de los eventos ritualizados de la ciudad, especialmente en la sala propia que tenía, mediante la confección de un noticiario documental. En esta ocasión, y siguiendo el estilo de la casa, el documental está firmado por la productora, sin explicitar los créditos de dirección o de realización técnica de la misma.

La noticia de la inauguración ocupa 4 minutos y consta de 3 partes diferenciadas mediante los siguientes rótulos:

- S.A.R. El infante Don Jaime Inaugura los Grupos Escolares “Primo de Rivera”
- El Obispo de Barcelona Doctor Miralles, bendice el edificio
- Detalles de la fiesta escolar

Como indican los mismos, el noticiario dedica los primeros fotogramas a la llegada de las autoridades y a los discursos en el Parc Güell. Los primeros planos los ocupan las personalidades. En el fondo, se observa el público adulto e infantil. La escuela, su fachada, parque e interior, aparece solo como decorado.

Acto seguido, las imágenes captan los discursos. Pero en ausencia de voz, hemos de recurrir la noticia citada de *La Vanguardia* para conocer los contenidos de los mismos. Destacamos las siguientes palabras del teniente alcalde delegado de Cultura, señor Ponsa, introducidas después de los agradecimientos: “Cuando la fe en las

religiones se agrieta o debilita, necesita el Poder público, con la fuerza coactiva de su mando, fortalecer el sentimiento moral, ese perfume imperativo de las sociedades cristinas (...). Y sigue “Esencialmente trabajadora Barcelona, ha considerado como la mejor ofrenda para perpetuar el recuerdo, construir este grupo escolar que lleva el nombre de “Primo de Rivera”, donde los niños tienen un parque para fortalecer sus cuerpos, y una escuela para que les enseñe amar el trabajo y amar a la patria, eternas preocupaciones del glorioso general (...)”. Palabras todas ellas que aluden a los principios de fe, patria y orden militar que se simbolizan gráficamente con la presencia de la iglesia, las autoridades civiles y militares. Las cuales se ven reafirmadas por las pronunciadas por el dictador y que en la noticia se resumen de la siguiente manera: “iba a provechar la ocasión para manifestar que el grupo escolar que lleva su nombre será motivo de orgullo para él y para sus hijos, porque tenía la completa seguridad de que sería un centro de brillante cultura, de españolismo, de moral, de buenas costumbre y ejemplar.”

La expresión narrativa de la noticia y la gráfica del documental –con su secuencia y primeros planos-, nos llevan a comprender que además de un incipiente desarrollo basado en alguna construcción de grupos escolares, el régimen llevó a cabo una intensa represión. A través de la obra de Josep M. Roig sobre la represión cultural de la Dictadura de Primo de Rivera en Cataluña, conocemos que la represión del régimen en las escuelas de primaria (Roig, 1992, 316-345). Una represión basada en un patriotismo reaccionario, centralista y unificador, que en Cataluña se concretó con la prohibición del uso de la lengua catalana en las escuelas. El estudio de la lengua y la literatura española, eran juntamente con la religión (doctrina cristiana), los pilares básicos de unas programaciones dictadas hasta el más mínimo detalle. Se entupían los intentos renovadores y modernizadores en el mundo de la pedagogía, como se observa al seguir las problemáticas que tuvieron que afrontar las escuelas renovadoras. No en vano, la represión fue un aspecto inherente al régimen dictatorial.

La expresión de orden, inherente al modelo dictatorial, y que podemos observar en el documental personificado con las autoridades, se manifestaba también en la última secuencia, la del espectáculo gimnástico que realizaron los niños y niñas de diferentes escuelas municipales. Las composiciones corporales que evocan a la disciplina y autoridad y que posteriormente se observan también en los documentales del franquismo, contrasta claramente con las imágenes de educación física de otros films. En medio de esta unidad destacan unos segundos en que aparecen dos niños que, en medio de la tabla bien ordenada se dedican a pelearse, interrumpiendo así, las líneas fijadas. Un acto de rebeldía, que veremos posteriormente repetido en la representación gráfica que los niños y niñas hacían de la instrucción física durante el período de la guerra civil (Padrós y Prat, 2014, p. 97).

Opción narrativa, apuntes de discordancia con la autoridad, in-sujeción de la infancia a lo impuesto o simplemente, economía de la grabación. No podemos dilucidar qué hay detrás de estos segundos, pero ciertamente, podemos constatar que frente a un noticiario producido según los cánones permitidos en el periodo, con todo el realce a la fachada del edificio y del poder, en el mismo hay presente un atisbo de otra realidad, que justamente es la que intentó mostrar Luis Bello.

3.

Años después...

A finales de otra dictadura, la franquista, un artículo sobre construcciones escolares constataba el “crónico déficit” de escuelas en España (Lázaro, 1975, 114). Es obvio que, ni en la Dictadura de Primo de Rivera, con su política expansiva, ni en el paréntesis de la Segunda República, ni tampoco en la Dictadura Franquista, se resolvió en España el déficit de escuelas. Los documentales sobre las inauguraciones de grupos escolares fueron un elemento propagandístico del régimen primoriverista, de su política de desarrollismo escolar, que daba una imagen positiva del régimen, aunque no consiguió sus objetivos. Unos films de inauguraciones de escuelas que en períodos posteriores aparecen con mucha menos frecuencia, ya que en otros contextos históricos, el cine documental sobre educación refleja otras realidades, interesándose más por la práctica educativa en sí y a los logros que a través de la misma se obtenían.

Bibliografía

- BELLO, L., *Viaje a través de las escuelas de España*, Madrid, Magisterio Español, 1926.
- BELLO, L., *Viaje por las escuelas de Cataluña*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002. Edición y estudio introductorio de Agustín Escolano Benito.
- BEN-AMI, S., *El cirujano de hierro. La dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)*, Barcelona, RBA, 2012.
- LASAOSA SUSÍN, R., “Cine y cultura popular en el Alto Aragón (1904-2007)”, *Argensola*, N° 121 (2011), en <http://revistas.iea.es/index.php/ARG/article/view/580/578> [consultado 23/2/2016].
- LÁZARO FLORES, E., “Historia de las construcciones escolares en España”, *Revista de educación*, N° 240 (1975), pp. 114-126.
- LÓPEZ MARTÍN, R., *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera I. Escuelas y Maestros*. València, Universitat de València, 1994.
- MALERBE, P.; TUÑÓN DE LARA, M., GARCÍA-NIETO, M^o C. y MAINER BAQUÉ, J. C., “La Crisis del estado: dictadura, república, guerra: 1923-1939”, en TUÑÓN DE LARA, Manuel (dir.): *Historia de España*. Tomo IX, Barcelona, Labor, 1981.
- MUSEU UNIVERSITARI VIRTUAL DE PEDAGOGIA (MUVIP), “Listado de films sobre temática educativa del período comprendido entre 1914 y 1940”, en <http://www.uvic.cat/museu-virtual> [consultado 10/2/2016].
- PADRÓS, N. y PRAT, P.: “De l’anàlisi serial a l’anàlisi de singularitats: Una aproximació al procés

d'anàlisi", en COLLELLDEMONT, E. (Coord.): *Investigar la història de l'educació amb imatges*, Vic, Eumogràfic, 2014.

PAZ, M. A. y MONTERO, J., *Creando la realidad. El cine informativo 1895-1945*, Barcelona, Editorial Ariel, 1999.

ROIG ROSICH, J. M., *La Dictadura de Primo de Rivera a Catalunya. Un assaig de repressió cultural*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1992.

SERRA, R. y BAYÓN, E., *La Farga Lacambra: solucions en coure des de 1908*, Barcelona, Angle Editorial, 2008.

LA REPRESENTACIÓN DE LA ESCUELA EN EL CINE ESPAÑOL DEL FRANQUISMO: DE LA AUTARQUÍA A LA MODERNIDAD

Valeriano DURÁN MANSO
Universidad de Cádiz
España

Introducción

La representación de la sociedad, la cultura y la educación en la gran pantalla resulta fundamental para que el espectador reflexione sobre su propia realidad. Las películas que se enmarcan en el aula cuentan cómo era la educación en el pasado, muestran las relaciones entre los docentes y el alumnado, y reflejan –de forma fiel, idealizada o manipulada–, el periodo histórico al que pertenecen; constituyendo un material fundamental para el estudio de la Historia de la Educación. En este sentido, resulta especialmente interesante el cine realizado en España durante el franquismo (1939-1975), debido a la decisiva evolución que experimentó este medio desde la autarquía a la modernidad en función de los intereses del propio régimen. Así, mientras los primeros años estuvieron marcados por un ensalzamiento del nacioncatolicismo, las décadas de los cincuenta y sesenta se caracterizaron por ofrecer una imagen de la educación edulcorada que tuvo en los denominados niños prodigio a los encargados de dar una imagen positiva del país, surgiendo en los últimos siete años los títulos más críticos con el sistema político dentro del aula. Con los objetivos de recuperar y poner en valor buena parte del patrimonio fílmico español e indagar sobre la educación de nuestro pasado más reciente, este trabajo se concibe como una oportunidad para acercarnos a las formas de representación del aula en el cine del franquismo.

Desde estas consideraciones, este trabajo pretende realizar un recorrido por el cine español de este periodo con la intención de reflexionar sobre la imagen y la evolución de los espacios educativos a través del análisis de algunas de las películas más representativas. Este amplio marco de estudio se divide en tres etapas clave que están determinadas por la evolución del propio cine pero también por cuestiones de carácter social, político y económico: autarquía y patriotismo (1939-1953), los niños prodigio (1954-1968), y ansia de libertad y ruptura (1969-1975). En este sentido, el cine de estos años –que en buena parte es un vehículo de propaganda del franquismo–, se erige como una forma de representación de la realidad que tiene un importante calado en los espectadores debido a su carácter popular. En lo que respecta a la representación de la escuela, las películas de esta época constituyen importantes documentos para el estudio del pasado escolar, sobre todo las de ca-

rácter más comercial por ser las que se dirigen a un público mayoritario, y que son, además, las que centran el presente trabajo. Así, el cine, como testigo de la evolución de la propia sociedad, resulta un medio artístico e industrial muy interesante que favorece el estudio de los espacios educativos por su carácter de representación y que, a su vez, propicia la reflexión sobre los mismos para el aprendizaje de la historia del cine y de la educación.

1.

El cine del franquismo como espejo de la vida

Las instituciones educativas y los espacios escolares tienen en el cine una manifestación cultural que presenta múltiples posibilidades para el estudio del pasado histórico-educativo y, en definitiva, la Historia de la Educación. La narrativa audiovisual, la reconstrucción de la realidad y la representación de los temas y personajes que aparecen en las películas permiten al espectador comprender y analizar su propio mundo, así como acercarse a otros distintos. En este sentido, se puede afirmar que “el cine no es la imposición de la realidad, sino una representación de ella, desde un enfoque particular, el del director o directora de la película” (Guichot, 2014, 148). Los filmes ambientados en el aula o los que muestran los procesos educativos suponen un acercamiento a la escuela del ayer, invitan a la reflexión sobre la forma de enseñar, nos aproximan a la relación existente entre los docentes y los alumnos, y, en definitiva, constituyen un interesante legajo para estudiar la Educación con una perspectiva histórica. Debido a su carácter popular, el cine tiene un papel fundamental en la difusión de los valores educativos y es capaz de influir en el comportamiento, las actitudes, las motivaciones o la forma de pensar del público al que se dirige. Por este motivo, tradicionalmente ha sido utilizado por los regímenes totalitarios como arma propagandística para manipular a las masas, como sucedió en España durante el régimen de Francisco Franco.

Durante este periodo de casi cuarenta años, diversos medios de comunicación como la prensa, las revistas, la televisión o, en el presente caso, el cine, carecieron de la libertad de expresión necesaria para el ejercicio de su función por la imposición de la censura, y esto les impidió en buena parte ser críticos con el poder imperante. Por ello, la realidad que mostraban y narraban en sus páginas o a través de las imágenes en movimiento era muchas veces un retrato o un simulacro de lo que el régimen pretendía que la sociedad conociera. La supremacía del poder de Franco, el ensalzamiento del pasado de España como potencia mundial, la difusión de la existencia de enemigos de la paz y el orden como el comunismo y la masonería, el temor a lo extranjero, la influencia de la Iglesia Católica en el poder político y en la vida cotidiana, y la exaltación de la familia y la tradición se convirtieron en la doctrina de la España del franquismo:

La transmisión de esos principios ideológicos recaería en diferentes aparatos, entre los que obviamente se contará el cine junto a la radio o la prensa escrita (sin olvidar el cómic), así como a otras formas de espectáculo –como el deporte o los toros–, pero sobre todo se consumiría en las instituciones docentes. Controlada de forma más o menos directa por la Iglesia –desde el parvulario hasta la universidad–, la enseñanza fue el lugar principal de adoctrinamiento franquista en su doble vertiente religiosa e histórico-nacionalista (Monterde, 2005, 186-187).

Los modelos de sociedad, trabajo, masculinidad, familia, o mujer que el nuevo sistema político defendía se impulsaron desde la escuela, sobre todo a raíz de la prohibición de la coeducación sexual recogida en la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. En concreto, el artículo 14 de la misma determinó que la formación estaría dividida por sexos debido a cuestiones morales y pedagógicas, y esto, a su vez, tuvo como consecuencia que durante décadas las materias impartidas en los colegios fueran distintas para niños y niñas. Siguiendo esta línea, las películas de los cuarenta empezaron a mostrar en los personajes una segmentación de profesiones, funciones, y atribuciones en función de su sexo que, sin duda, constituyó una fórmula eficaz para influir en los espectadores que cada fin de semana acudía a las salas de cine. Sin duda, esta educación de carácter patriarcal promovida por el franquismo y alentada por la Iglesia tuvo en el cine un medio muy adecuado para instalarse en la mente del público. De esta manera, las decisiones políticas de Franco tuvieron su reflejo inmediato en la gran pantalla desde los años de la posguerra, época en la que la producción fílmica se caracterizó por ser “un cine herido, a la vez humorístico y desolado, costumbrista y melancólico, reflexivo y espectral” (Castro de Paz, 2013, 61).

Esta situación lleva a plantear que el cine español realizado durante el franquismo se erigió como el espejo de la política y la ideología del régimen, y, a su vez, en el que debía mirarse la propia sociedad. Sin embargo, este planteamiento se basaba más en cuestiones relativas a la imagen de país que se pretendía dar que en la propia realidad, pues la España del momento, y sobre todo la de los años inmediatos a la Guerra Civil, distaba mucho de la que proyectaban las películas. Esto responde a la necesidad del franquismo de tener en el cine una industria cultural afín a su ideario que no proyectara cómo era la sociedad, sino el ideal de la misma para que el público fuera interiorizando y asimilando el camino a seguir. Así, la formación impartida en los centros educativos y los temas y personajes presentes en las películas seguían una pauta común a pesar de que en muchas ocasiones las circunstancias de los estudiantes y los espectadores eran opuestas a las del ideario que promulgaba el poder.

Por otra parte, el régimen intentó controlar los productos audiovisuales que procedían de otros países, además de los realizados en España, para evitar cualquier contenido que atentara contra sus bases. Para ello, se estableció una legislación censora que determinaba qué aspectos podían a parecer o no en una película, llegando incluso a prohibir estrenos o cortar escenas que se consideraran inapropiadas o

indecorosas (Gil, 2009). En este cometido, la Iglesia tuvo un papel fundamental porque aceptó, asumió y secundó los planteamientos de la censura oficial y, además, adoptó medidas aún más restrictivas, como la condena de un filme determinado desde los púlpitos de los templos. De esta manera, el Estado y la Iglesia decidían por los espectadores:

En este contexto, los vocales de las juntas oficiales de censura se encargarían de la manipulación de los contenidos de las películas y, por si esto no fuera suficiente, los inspectores del ministerio, los gobernadores civiles, los delegados de Falange, las asociaciones católicas, las damas de la alta sociedad, en fin, muchas más personas se ocuparían de la salvación de la moral ajena, alterando, en la medida de sus posibilidades, el normal funcionamiento de las sesiones de cine (Estivill, 2001, 21).

Estos planteamientos invitan a la reflexión sobre el cine realizado en España durante el franquismo para poder ver y comprobar la relación existente entre el tipo de escuela y enseñanza que difundía el régimen a través de las películas y el que disfrutaba la sociedad, además de indagar sobre la evolución del cine hasta los años setenta en función de la del propio poder político. En este trabajo se abordan algunas de las películas más representativas del cine realizado en esta época donde el entorno escolar tiene un especial protagonismo. La muestra se centra principalmente en el cine de ficción de carácter comercial por su importante desarrollo e impacto en el público, en detrimento de la industria de animación –cuyos primeros estrenos datan de la década de los cuarenta–, y del Nuevo Cine Español y la Escuela de Barcelona, que entonaron las principales voces críticas a partir de la década de los sesenta. Asimismo, tampoco se abordan los reportajes sobre educación del noticiero NODO previos a la proyección de las películas por su carácter documental. El motivo de esta selección responde a la influencia que ejerció el poder político y la Iglesia Católica en las películas de los géneros cinematográficos más diversos destinadas al gran público.

2.

La escuela del franquismo en la gran pantalla

La producción cinematográfica realizada en España durante el franquismo va en paralelo con la transformación histórica, ideológica, social, económica y cultural del propio régimen. Así se manifiesta en las distintas etapas que delimitan este periodo, ya que existe una estrecha relación entre los intereses del poder político y el tipo de películas producidas y estrenadas. De esta manera, se constata que durante la posguerra el cine de evasión y el que ensalzaba el falangismo y la Iglesia eran los protagonistas;

que la necesidad de dar una nueva imagen ante Europa en las décadas de los cincuenta y sesenta estuvo representada en su mayoría en las películas de los niños prodigio; y que la necesidad de ruptura de los cineastas y productores a principios de los años setenta reflejó en los filmes la propia crisis del sistema dictatorial. Del mismo modo, los espacios escolares presentes en las películas realizadas en esta época tuvieron un tratamiento distinto según el momento en el que fueron rodadas, constituyendo así un interesante objeto de estudio tanto a nivel educativo como cinematográfico.

Durante la Guerra Civil, el régimen empezó a controlar la producción cinematográfica mediante una fórmula basada en la represión y la protección con el propósito de tener una industria vinculada al franquismo. Como indica Monterde (2005, 188) “Para ello se construyó una maraña burocrática capaz de multiplicar los ámbitos de decisión e intervención sobre el cine español, donde participaron ministerios, sindicatos y organismos del Movimiento, del Ejército y de la Iglesia”. Así lo demuestran las diversas instituciones creadas al efecto en los primeros años como el Departamento Nacional de Cinematografía en 1938, dentro del Ministerio de Gobernación; la Subcomisión Reguladora de Cinematografía en 1939, dependiente del Ministerio de Comercio e Industria; o la Delegación Nacional de Cinematografía y Teatro en 1941 o el Sindicato Nacional del Espectáculo –que sustituyó a la Subcomisión Reguladora–, en 1942, por parte de la Secretaría General del Movimiento. No obstante, a partir de 1945 fue la nueva Subsecretaría de Educación Popular, en el marco del Ministerio de Educación Nacional, la que acogió las competencias cinematográficas, lo que significó el inicio del control de los sectores católicos en detrimento de los falangistas a raíz de la derrota de los países de Eje en la II Guerra Mundial. Este giro proporcionó a la Iglesia un poder determinante en el control del cine en lo que respecta a los contenidos que debían o no aparecer en la gran pantalla para proteger la moralidad de los espectadores.

Desde los primeros años cuarenta se constata la existencia de una raquítica estructura cinematográfica debido a la diversidad y debilidad de las productoras –a excepción de Cifesa y Suevia Films–, la influencia de cinematografías extranjeras por la facilidad del doblaje, la censura imperante, y la difícil exportación por el excesivo localismo de los filmes, entre otros factores. Asimismo, existía una total dependencia del exterior para rodar por la necesidad de importar celuloide, y a este problema se unió la situación de aislamiento internacional que sufría España. Este marco caracterizó y determinó la realidad cinematográfica del franquismo aunque a partir de los años cincuenta se introdujeron una serie de cambios con el objetivo de dar una idea de país moderno (Durán Manso y Castro Lemus, 2016). Las tres etapas que se establecen a continuación para reflexionar sobre la presencia de la escuela en las películas están delimitadas por la evolución del régimen y, a su vez, marcan el camino fílmico y educativo de la época.

2.1. Autarquía y patriotismo (1939-1953)

Los primeros años del cine español realizado durante el franquismo estuvieron marcados por el nacionalcatolicismo y el ensalzamiento de los considerados valores patrios. El anticomunismo declarado se ve en películas como el melodrama,

y ópera prima, de Juan de Orduña *Porque te vi llorar* (1941), donde una joven de la alta sociedad es violada por un comunista, lo que supone un ataque directo al sistema y, además, un pretexto para recalcar la idea de que el régimen de Franco representaba el bien y cualquier otra ideología era considerada peligrosa. Además, títulos tan iniciales como éste van a defender y difundir en el cine el tipo de familia modelo para el poder político, que no es otro que la conservadora y católica que comulga con el orden establecido. Asimismo, durante esta etapa se percibe que los personajes están a su vez determinados por el falangismo, el nacionalcatolicismo y el anticomunismo, y que sus actuaciones, funciones y designios son diferentes por una cuestión de género. Esta idea omnipresente durante la dictadura se impone en estos primeros años con seres de ficción masculinos que son los que toman las decisiones importantes en el ámbito profesional y en la vida, y otros femeninos que están casi exclusivamente dedicados a las funciones de madre y esposa. Aunque el melodrama presentó con fidelidad el modelo educativo que defendía el franquismo, los géneros dominantes en la década de los cuarenta fueron la comedia de evasión de corte elitista y el cine patriótico e histórico, con el fin de entretener a una población agotada tras la Guerra Civil y, además, ensalzar al caudillo como salvador y recalcar el pasado imperial de España, respectivamente. Así se refleja en títulos clave de la época como *Ella, él y sus millones* (Juan de Orduña, 1944) o la sátira *La vida en un hilo* (Edgar Neville, 1945) en el primer caso, y *Raza* (José Luis Sáenz de Heredia, 1942) o *Locura de amor* (Juan de Orduña, 1948) en el segundo. No obstante, las películas protagonizadas por cantantes de copla que tanto éxito habían tenido en la II República también continuaron en estos años, pues se evitó mostrar la realidad de una sociedad empobrecida y sin esperanza:

Por la tópica española populista (que podía comprender tanto al cine folclórico y taurino como a las evasiones histórico-literarias o las aventuras bélico-coloniales) o por el falso cosmopolitismo (que incluía la adaptación de géneros clásicos como la comedia sofisticada, el cine policiaco o el drama psicológico), lo cierto es que el cine español aparecía siempre distanciado de una realidad tan pregnante como la de la posguerra (Monterde, 2005, 215).

Las películas que cuentan con niños entre sus personajes principales son las que suelen contener más escenas en espacios educativos o mostrar la Educación en sus diversas formas. En esta primera etapa no se estrenaron películas significativas donde los más pequeños fueran los protagonistas y que, en consecuencia, estuvieran desarrolladas dentro de la escuela, pero sí destacaron algunas que tuvieron la Educación como fondo. Este es el caso de *¡A mí no me mire usted!* (José Luis Sáenz de Heredia, 1941), donde un maestro interpretado por Valeriano León tiene la capacidad de hipnotizar a sus alumnos para que consigan memorizar la lección sin mucho esfuerzo. Se trata de una comedia donde el peso de la acción recae por completo en el docente mientras que los estudiantes se limitan a seguir sus pautas de enseñanza. Este título resulta interesante por desarrollarse en buena parte dentro de un espacio educativo, abordar temas tan típicos de los contenidos académicos

del franquismo como la Reconquista –tal y como se comprueba en una escena en la que un niño recita de memoria–, y pertenecer a la comedia de evasión que se desarrolló en los primeros años de la posguerra.

Por su parte, resulta muy representativa *Forja de almas* (Eusebio Fernández Ardaín, 1943), centrada en la vida del sacerdote y pedagogo Andrés Manjón, fundador de las escuelas del Ave María en Granada a finales del siglo XIX, destinadas a niños abandonados. En el filme, protagonizado por Alberto Romea y Antoñita Colomé, la enseñanza aparece dividida por sexos, de manera que mientras los niños aprenden asignaturas como matemáticas, geografía o instrucción militar, las niñas aprenden las tareas tradicionalmente relegadas a las amas de casa, como costura, o reciben clases de bailes regionales. Aunque esta segmentación de la educación estaba en consonancia con los roles que habitualmente desempeñaban los adultos en la sociedad de los cuarenta, “por algunas fotografías descubrimos que el auténtico padre Manjón impartía las asignaturas de geografía y anatomía a los grupos de niñas, algo que la película oculta con evidente premeditación” (Estivill, 2001, 23).

Uno de los títulos emblemáticos de este periodo es *Pequeñeces* (Juan de Orduña, 1950), basado en la novela homónima de Luis Coloma –un autor muy adaptado en estos años–, en el que un niño de la aristocracia española de finales del siglo XIX sale del elitista internado donde estudia para pasar las vacaciones de verano con su madre, la Condesa de Albornoz. Protagonizada por uno de los actores más prolíficos del cine español, Carlos Larrañaga –quien despuntó en este papel infantil–, se trata de una crítica a la conservadora sociedad decimonónica y, en concreto, al rol de la mujer, pues la madre del protagonista, interpretada por Aurora Bautista, está casada pero tiene relaciones con otros hombres. De esta manera, el factor educativo tiene un importante peso pues el niño, quien recibe una educación esmerada, no puede asimilar que su madre ocupe otro rol que no sea el de madre y esposa fiel. Por ello, la rechazará, al igual que la sociedad, pues sus actos no se corresponden con el papel que por ser mujer –y, además de su estatus–, le toca desempeñar en la vida. Así se constata que en el cine del franquismo, y sobre todo en el de los primeros años, la moral era un valor incuestionable y el adulterio era totalmente condenado, más aún si se trataba de una mujer.

Por otra parte, el cine infantil se convirtió en un interesante vehículo para transmitir el ideario franquista a los más pequeños pues se pretendía fomentar “el desarrollo de una cinematografía instructiva donde las películas sirvieran de modelo de comportamiento” (Estivill, 2001, 17). Durante estos años, en concreto desde 1939 a 1950, se estrenaron tres filmes destinados al público infantil y, curiosamente, otros tres de dibujos animados (Monterde, 2005). El más destacable fue la adaptación cinematográfica del cuento de Julián Pema Martín *Garbancito de la Mancha* (Arturo Moreno, 1945), que a pesar de ser el primer largometraje de animación realizado en España contiene en su guión “términos como raza, cruzada o enemigos de la patria” (Estivill, 2001, 26). Esta película supone un vehículo para la transmisión de las ideas del franquismo, e incluso del falangismo, mediante las aventuras de un personaje a medio camino entre un salvador y un guerrero con el que se pretendía que los menores vieran un modelo a seguir. En este sentido, *Garbancito*, que tiene poderes mágicos, es un niño “que reza y pega, el ‘valiente’ que se exalta forjando su

espada, el visionario en el que las ‘madres desvalidas’, y el pueblo amenazado en general, confían, al contrario de lo que le pasó a su supuesto inspirador cervantino” (Camporesi, 2001, 65). De esta manera, el valor, la religiosidad, y la lucha contra el enemigo se perpetúan en un héroe infantil.

Los cineastas principales de esta primera etapa –a excepción de Luis Buñuel, quien ya estaba exiliado–, fueron Benito Perojo, Florián Rey y Eduardo Fernández Ardavín, cuyas carreras comenzaron durante el cine mudo; José Luis Sáenz de Heredia, Edgar Neville –“autor de algunas de las películas más importantes del cine español de los cuarenta” (Sánchez Noriega, 2005, 403)–, Luis Marquina, Eduardo García Maroto o Ignacio F. Iquino, surgidos durante la II República; y Rafael Gil, Juan de Orduña y Antonio del Amo, quienes iniciaron sus carreras como directores en la posguerra.

2.2. Los niños prodigio (1954-1968)

Si la presencia de niños como protagonistas en las películas fue poco habitual en los años cuarenta, en esta etapa se produjo todo lo contrario. La década de los cincuenta marcó el cambio de la política exterior del franquismo y esto tuvo una repercusión directa en el cine, tanto en la forma de producción como en los contenidos de los filmes. El régimen decidió salir de su aislamiento e inició una serie de cambios centrados en el aperturismo económico, la industrialización, y el desarrollo del turismo, entre otros factores, “para dar una imagen de modernidad ante Europa” (Durán Manso, 2015, 128). Además, la entrada en el Gobierno de los tecnócratas posibilitó que el aperturismo fuera posible con la creación del Plan de Estabilización en 1959, que daría lugar a distintos planes de desarrollo en la década de los sesenta y pondría a España de moda en el extranjero (Durán Manso y Castro Lemus, 2016). Este giro político estuvo propiciado en buena parte por el director general de Cinematografía y Teatro, José María García Escudero, quien ocupó este cargo entre 1962 y 1967 durante la etapa de Manuel Fraga como ministro de Información y Turismo, aunque ya lo había desempeñado entre 1951 y 1952, cuando dimitió por problemas con la censura. Esta política tuvo su reflejo en la gran pantalla, pues las películas religiosas e históricas de la etapa anterior poco a poco fueron sustituidas por comedias costumbristas, melodramas musicales y, sobre todo, comedias musicales que pretendían mostrar un espíritu positivo a los espectadores, tanto nacionales como internacionales. No obstante, una película de temática religiosa es la que marca el cambio de tendencia: *Marcelino, pan y vino* (Ladislao Vajda, 1954).

Esta adaptación del relato de José María Sánchez Silva se convirtió en la película más emblemática de este periodo y tuvo como protagonista a Pablito Calvo, quien alcanzó de inmediato el estatus de estrella por dar vida “al niño entrañable en el que los padres de la época querían ver a sus hijos” (Durán Manso, 2015, 134). Aunque este filme no se desarrolla dentro de una institución educativa, resulta muy significativo porque refleja cómo era la educación religiosa y el poder que tenía en la

sociedad. Así, muestra cómo cada fraile del monasterio donde abandonan al huérfano Marcelino desempeña una tarea educativa distinta en su formación, e incide en la idea de que ante la ausencia de la madre las personas dedicadas a la vida contemplativa son las más adecuadas para educar. Este título inauguró el subgénero de cine con niño, que también tuvo en estos años un importante desarrollo con otros actores como Joselito, Marisol y Rocío Dúrcal, quienes además cantaban. Así, en los cincuenta, “el cine español apostó por filmes protagonizados por niños cantantes y, en la década siguiente, por niñas consideradas prodigio por su habilidad para cantar, actuar y protagonizar de forma absoluta las historias en las que aparecían” (Durán Manso y Castro Lemus, 2016, 134).

Las películas de Joselito son un reflejo de cómo la educación en el mundo rural se basaba en el amor a la tierra y la tradición frente a los peligros que supuestamente personificaba la ciudad. Sin duda, estos filmes entroncaron muy bien con el público de la España rural, que lo veía como un ídolo que se mantenía firme a sus costumbres y no se dejaba seducir por la modernidad que representaba lo urbano, tan de moda ya en esta época. A este respecto, se puede afirmar que el régimen creó a varios niños prodigio en función del público objetivo al que se dirigía, y en su apuesta por dar una imagen nueva ante Europa no olvidó a los espectadores de la España rural que tenían en el cine su única forma de entretenimiento. El filme de Joselito que mejor refleja estos valores educativos es el primero que realizó, *El pequeño ruiseñor* (Antonio del Amo, 1956), donde se reúnen las claves de su cine: música, humildad, orfandad, familia, y espíritu de supervivencia. Estos conceptos eran muy acordes a la doctrina franquista pero, sin embargo, las películas que mejor reflejaron el deseo del régimen de mostrar un país alejado del aislamiento fueron las protagonizadas por las niñas prodigio.

Marisol se convirtió en la principal estrella del cine del franquismo por su desparpajo, simpatía, fotogenia, buena voz y habilidad para conquistar al público. En sus películas interpretó a niñas resueltas y de buen corazón, que tienen una gran capacidad para enfrentarse a unos conflictos familiares que se escapan de las manos de los adultos. Dirigida por Luis Lucia en *Un rayo de luz* (1960), *Ha llegado un ángel* (1961) y *Tómbola* (1962) –donde el colegio es el principal espacio–, y por Fernando Palacios en *Marisol rumbo a Río* (1963), sus filmes combinan lo cosmopolita y lo tradicional, y reflejan así la dicotomía de la propia sociedad española. Del mismo modo, las películas de Rocío Dúrcal, dirigidas a un público adolescente, también estuvieron protagonizadas por una joven alegre, atractiva, que canta muy bien, y cae en gracia a todo el mundo. De su filmografía, destaca especialmente el título de su debut, *Canción de juventud* (Luis Lucia, 1961), ambientado en dos distinguidos internados ubicados en la Costa Brava –uno masculino y otro femenino–, donde viven los hijos de familias de elevada posición. Algunas de sus principales aportaciones son la perfecta convivencia que muestra entre chicos y chicas en los momentos de ocio, algo inédito en el cine del régimen que rompía con la segregación por sexos, así como las aspiraciones universitarias de algunos de los chicos. A nivel educativo, las dos actrices aparecieron en colegios de monjas, selectos liceos donde incluso practicaban deporte, y recibiendo clases por parte

de institutrices, lo que indica un rotundo cambio con respecto a las películas anteriores y, a su vez, un alejamiento de la realidad educativa de la mayoría de jóvenes espectadores:

No se debe obviar que, aunque se trata de una época de aperiurismo económico, el cine español del momento reflejaba la sociedad del momento de una forma edulcorada debido a las directrices de la censura franquista y a la tendencia comercial e ideológica de filmar comedias y películas con canciones (Durán Manso y Castro Lemus, 2016, 147).

Asimismo, este *star system* infantil contó también con otros actores como la joven Ana Belén y, en menor medida, las gemelas Pili y Mili y el niño Ángel Gómez, protagonista de la saga iniciada con la película *Pachín* (Antonio Ruiz Castillo, 1961).

En cuanto a la imagen de la enseñanza superior en el cine, destacan películas como *Margarita se llama mi amor* (Ramón Fernández, 1961) y *La gran familia* (Fernando Palacios, 1960), donde se forman algunos de los personajes principales. En el primer caso, la protagonista es Margarita, una bella joven interpretada por Mercedes Alonso que estudia en la Facultad de Filosofía y Letras, y en el segundo, el alumno es Carlos, encarnado por Jaime Blanch, quien estudia Arquitectura para seguir los pasos de su padre, que es aparejador, al que da vida Alberto Closas. Esta presencia de la Universidad en el cine de los sesenta refleja el cambio intelectual de la sociedad y el aumento del poder adquisitivo de la clase media española, pero indica, además, que la España de Franco había mejorado notablemente a nivel educativo y económico, y seguía los pasos de los principales países europeos; sin duda, un mensaje que respondía perfectamente a los objetivos propagandísticos que perseguía el régimen.

Asimismo, a finales de la década se estrenó el exitoso filme centrado en la educación preuniversitaria *Los chicos del Preu* (Pedro Lazaga, 1967). Con Emilio Gutiérrez Caba, María José Goyanes y Karina entre sus actores principales, se centraba en las vicisitudes de unos jóvenes en torno a sus estudios, el amor, la familia o la música. Aunque de forma estereotipada, en la película aparecen el estudiante de éxito, el que pasa muchas horas frente a los libros y rinde poco, o el alumno poco aplicado, y esta diversidad propició que los espectadores pudieran verse reflejados en ellos. Además, también apareció la figura del clásico y recto profesor, y se abordaron temas universales como los conflictos generacionales, las dificultades económicas de algunas familias para poder dar carreras a sus hijos, o las horas de estudio ante los exámenes finales. Por otra parte, el instituto y el colegio aparecieron también de forma amena en la citada *La gran familia*, donde una de las hijas estudiaba en un centro de educación secundaria –como aparece cuando se enfrenta al tribunal que la examina en junio–, y los niños gemelos lo hacían en una escuela, como se ve cuando se intercambian para superar los exámenes porque cada uno es bueno en la materia en la que no lo es el otro.

Directores como Juan de Orduña, José Luis Sáenz de Heredia, Ladislao Vajda, Antonio del Amo y Luis Lucia –quien había iniciado su carrera como director a finales los cuarenta y a principios de los sesenta apostó por los niños prodigio (Sánchez Noriega, 2005)–, dominaron esta etapa, junto a los críticos Juan Antonio Bardem, Luis García Berlanga y Fernando Fernán Gómez, y realizadores del Nuevo Cine Español como Manuel Summers, Miguel Picazo, Mario Camus, Basilio Martín Patino o Carlos Saura.

2.3. Ansia de libertad y ruptura (1969-1975)

Los últimos años del franquismo son los que presentan una situación más convulsa a nivel político y social debido a la debilidad que presentaba el propio sistema. Aunque la comedia costumbrista y el musical continuaron dominando el ámbito cinematográfico, se estrenaron películas más críticas con la situación del país, como las realizadas por los autores que procedían del Nuevo Cine Español y de la Escuela de Barcelona, a pesar de que la censura seguía vigente. De esta manera, este breve periodo se caracterizó por ofrecer dos tendencias marcadamente opuestas: la del inmovilismo del cine popular y la de la ruptura que representaban los más intelectuales. En este marco, surgió una nueva tendencia que se denominó Tercera Vía, promovida por el productor José Luis Dibildos y encabezada por cineastas como Antonio Drove o Roberto Bodegas. Esta línea, que se interesó por rodar de forma precisa temas de actualidad en las películas como el aborto o la libertad sexual “pretendió alejarse por igual del cine comercial más ramplón y del más voluntariamente autoral y metafórico” (Torreiro, 2005, 360). Esta diversidad de estilos produjo que el cine más popular no resultara tan atractivo como en las etapas anteriores y que quedara eclipsado tanto por los títulos del cine de autor como por los de la Tercera Vía, que aunque fue breve en el tiempo dio lugar a filmes muy interesantes que incidieron en la educación sexual de los españoles, como *Españolas en París* (Roberto Bodegas, 1969) o *Tocata y fuga de Lolita* (Antonio Drove, 1974).

A este respecto, resulta oportuno indicar que el cine comercial estaba cada vez más dominado por la españolada, que constituyó un subgénero relacionado con los avances del desarrollismo y tuvo un marcado carácter cómico. En estas películas, casi todas protagonizadas por actores como Alfredo Landa, José Luis López Vázquez o Paco Martínez Soria y dirigidas, entre otros, por Mariano Ozores, Pedro Lazaga o Fernando Palacios, “se plasman temas como la censura y las obsesiones sexuales, el asombro ante el turismo, la superioridad masculina, la mujer independiente, la cultura rural frente a la urbana...” (Sánchez Noriega, 2005, 490). En este sentido, el cine ambientado dentro de espacios educativos, o que hablaban sobre la educación que defendía el poder político, quedaron eclipsados por otras fórmulas y, además, tampoco tuvo el apoyo del cine con niño al crecer Marisol y Rocío Dúrcal y enfocar sus carreras hacia el cine musical y la música. Asimismo, la amabilidad y el idealismo que caracterizaron a las películas más comerciales de las etapas anteriores –incluso a las de mayor complejidad–, dieron lugar en estos años del tardofranquismo

a un humor fácil, e incluso grosero y sexista, que marcó la transición de la comedia tradicional española a la españolada.

De esta manera, la principal película centrada en el ámbito de la educación que se rodó en estos años no correspondió a un realizador del cine puramente comercial. Se trata de *Ana y los lobos* (Carlos Saura, 1972), filme protagonizado por una joven institutriz inglesa –a la que da vida Geraldine Chaplin–, que constituye una crítica muy dura sobre la burguesía franquista y que consiguió evitar la censura al estar está plagada de metáforas. Ana llega a un sombrío caserón castellano para cuidar de dos niñas, y allí se encuentra a una anciana y enfermiza matriarca que vive de su pasado, encarnada por Rafaela Aparicio, y a sus tres hijos: el autoritario José, interpretado por José María Prada; el obseso Juan, al que dio vida José Vivó; y el místico Fernando, encarnado por Fernando Férnán Gómez. Curiosamente, la casa familiar representa a España y estos tres personajes simbolizan los “tres pilares sobre los que se fundamenta el franquismo: la religión, representada por Fernando, la autoridad militar, personificada en José, y la represión, de cariz sexual en este caso, encarnada en Juan” (Navarrete, 2007). A pesar de que desempeña con profesionalidad su cometido con las niñas –que son las hijas de Juan–, los tres aniquilan a la maestra ante temor de perder su propia identidad porque ella personifica lo ajeno, lo foráneo, y, también, lo cosmopolita. Este complejo estudio de personajes pone de manifiesto la habilidad de un cineasta como Saura, considerado el “máximo exponente del cine metafórico” (Torreiro, 2005, 354), para diseccionar la Educación del franquismo dentro de la propia España franquista tomando como pretexto la labor de una educadora extranjera que representa la luz en un régimen más que sombrío. A pesar de su crudeza, este título constituye el cierre perfecto a las películas centradas en la imagen de la educación que se realizaron durante la dictadura porque concluye el círculo iniciado para fomentar los valores patrios, evoluciona hacia una edulcoración de la realidad con fines propagandísticos y, en su ocaso, se vuelve contra sí mismo.

Además de los cineastas citados anteriormente, en esta etapa destacaron Pedro Olea, Víctor Érice, Jaime de Armiñán, José Luis Borau, y Luis Buñuel, quien había vuelto de México para rodar en España películas que combinaban represión y sexualidad, como *Viridiana* (1961), y, en estos años, *Tristana* (1970). Basada en la novela homónima de Benito Pérez Galdós y protagonizada por Fernando Rey y Catherine Deneuve, presenta un sutil análisis de la educación franquista y muestra a través de la pareja protagonista, y de forma simbólica, cómo el sometido termina rebelándose contra el opresor.

3.

A modo de reflexión final

Desde sus inicios, el cine ha ocupado un papel muy relevante en la sociedad por su rápida expansión, la proximidad que muestra a los espectadores y su capacidad de crear diversos hábitos en ellos y, sobre todo, reflejar la vida. La representación

constituye uno de los principales valores cinematográficos y adquiere fuerza cuando lo filmado está íntimamente relacionado con la realidad personal, vital, emocional o social del público, consiguiendo así la identificación del mismo con los temas y personajes que aparecen en la pantalla. Por este motivo –y teniendo en cuenta tanto su dimensión artística como la industrial–, el cine constituye un interesante objeto de estudio al conseguir mostrar diversos mundos en las películas e invitar a la reflexión sobre cómo se representa lo que en ellas sucede. En lo que respecta a la Educación, los filmes presentan y construyen una imagen de la escuela, la enseñanza y los procesos educativos que tiene un especial interés en el estudio de la propia Historia de la Educación por su carácter documental, testimonial y patrimonial.

El recorrido que hemos realizado por las películas de las distintas etapas del cine del franquismo nos ha permitido conocer, y reconocer, el paralelismo existente entre los contenidos educativos que exhiben, así como su reconstrucción de los espacios escolares, con los intereses políticos y propagandísticos del propio régimen. Por ello, en la primera etapa, los filmes ensalzaban el pasado histórico español y los valores católicos para afianzar en el espectador la fortaleza de una dictadura recién instaurada; en la segunda, el interés por dar una imagen positiva del país ante Europa es la que permite que prolifere un cine que suaviza y maquilla la realidad social de la España de los cincuenta y sesenta; y, en la tercera, marcada por una necesidad de libertad y la debilidad del poder, las críticas a la educación franquista aparecen por parte de los cineastas más intelectuales. De esta manera, es el propio régimen el que marcaba los contenidos que debían aparecer en las películas comerciales, que eran las que se destinaban al público más popular y, en definitiva, el más manipulable. Asimismo, esta aproximación al cine español del franquismo resulta necesaria para comprender el tipo de películas que proliferaron en periodos tan relevantes como la Transición o en las décadas posteriores y, además, reflexionar sobre los cambios realizados en el ámbito educativo que se mostraron en la gran pantalla.

A este respecto, se considera de especial interés la necesidad de poner en valor el uso del cine como recurso didáctico para el estudio del pasado histórico-educativo por su trascendencia cultural, social y educativa. Las películas que hablan de Educación o se desarrollan dentro de instituciones educativas transmiten valores y experiencias que resultan de gran interés tanto para docentes como para alumnos y, en concreto, las realizadas en décadas anteriores tienen el poder de narrar cómo era la enseñanza en el pasado, las relaciones entre los maestros y los estudiantes, y el periodo histórico al que pertenecen. Finalmente, conviene reconocer que las relaciones entre la Historia del Cine y la Historia de la Educación presentan un futuro prometedor por delante en la medida en que el diálogo entre las mismas contribuye al desarrollo de dos áreas tan distintas pero, a la vez, con tantos puntos en común como la Comunicación y la Educación.

Bibliografía

- CAMPORESI, Valeria, "Cuentos de estrellas, valor y formalidad", *Archivos de la Filmoteca*, Vol. 38 (2001), pp. 62-71.
- CASTRO DE PAZ, José Luis, "De miradas y heridas. Hacia la definición de unos modelos de estilización en el cine español de la posguerra (1939-1950)", *Quintana*, Nº 12 (2013), pp. 47-65.
- DURÁN MANSO, Valeriano, "Los niños prodigio del cine español: aproximación a la educación de los años 50 y 60", *Ridphe_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, Vol. 1, Nº1 (2015), pp. 128-145, en <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/RIDPHE-R/article/view/7306/6203> [consultado 27/03/2016].
- DURÁN MANSO, Valeriano y CASTRO LEMUS, Nuria, "Las mujeres deportistas en el cine español de los años sesenta", en ROMÁN SAN MIGUEL, Aránzazu y NÚÑEZ DOMÍNGUEZ, Trinidad (eds.), *Cine, deporte y género. De la comunicación social a la coeducación*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2016, pp. 133-150.
- GIL, Alberto, *La censura cinematográfica en España*, Barcelona, Ediciones B, 2009.
- GUICHOT, Virginia, "Cine e historia reciente de la educación española: relato de una experiencia valiosa para la formación de los educadores", *Cabás*, Nº 11 (2014), pp. 141-160, en <http://revista.muesca.es/index.php/experiencias11/305-cine-e-historia-reciente-de-la-educacion-espanola-relato-de-una-experiencia-valiosa-para-la-formacion-de-los-educadores> [consultado 27/03/2016].
- ESTIVILL, Josep, "La infancia en el cine políticamente instructivo de posguerra", *Archivos de la Filmoteca*, Vol. 38 (2001), pp. 16-27.
- MONTERDE, José Enrique, "El cine de la autarquía (1939-1950)", en GUBERN, R. y otros: *Historia del cine español*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2005, pp. 181-238.
- NAVARRETE, Luis, "Ana y los lobos. La metáfora fílmica o el surrealismo ideológico", *Frame*, Nº 2 (2007), en <http://fama2.us.es/fco/frame/frame2/estudios/1.2.pdf>
- SANCHEZ NORIEGA, José Luis, *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*, Madrid, Alianza Editorial, 2005.
- TORREIRO, Casimiro, "Del tardo franquismo a la democracia (1969-1982)", en GUBERN, R. y otros: *Historia del cine español*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2005, pp. 341-397.

EL CINE COMO REFLEJO DEL IMAGINARIO SOCIAL: UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA REPRESENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA DESDE LA II REPÚBLICA HASTA EL FINAL DEL RÉGIMEN FRANQUISTA

Virginia GUICHOT-REINA
Universidad de Sevilla
España¹

Introducción

Nuestro trabajo tiene como principal objetivo examinar la imagen de educación escolar desarrollada en diferentes etapas de la historia reciente de España –Segunda República, primeras décadas del Franquismo, Tardofranquismo– a través de la representación que de ella se transmitió mediante las películas cinematográficas que se han realizado en la España democrática. Pensamos que el cine posee un fuerte potencial socializador en la configuración de formas de pensar, de interpretar los acontecimientos, por lo que es un elemento de primer orden a la hora de crear estereotipos acerca de las realidades que presenta. Una capacidad socializadora fuertemente unida a su poder de fascinación, que aparece en sus dos vertientes: como lo “sumamente atractivo”, aquello que no se puede dejar de mirar, que absorbe la atención, y lo “engañoso”, lo falso y manipulador. Vertientes de gran importancia tanto para los educadores que emplean el cine como recurso didáctico como para los historiadores de la educación cuando acuden a él como fuente histórica: si la parte positiva de la fascinación posibilita disfrutar de un espectáculo atractivo e incluso facilitar el recuerdo de cualquier situación ficticia de modo que adquiera en nosotros un sentido determinado, la negativa neutraliza al menos momentáneamente nuestra capacidad crítica, dejándonos casi indefensos frente al significado de esos mensajes –sean del tipo que sean– y, sobre todo, frente a la visión del mundo, de las relaciones humanas y de otros muchos fenómenos que nos transmiten (Pérez Millán, 2014, 24). Es fácil la confusión para el espectador entre lo real y lo

1 Este trabajo se incluye dentro del Proyecto “La dimensión afectiva de la socialización política. Emociones y sentimientos en los manuales escolares de la Transición democrática española”, dirigida por Miguel Somoza Rodríguez. Esta investigación contó con financiamiento del Plan Nacional de I+D+i; proyecto EDU2012-32162

imaginado porque en el lenguaje audiovisual “no hay consciencia de mediador, ni de articulación más o menos compleja de una serie de signos, ni de procesos mentales de interpretación de significado, ni de juicio más o menos instantáneo. Las cosas están ahí, o lo parece, y basta. *Son así*, y decidir si estamos de acuerdo o no con lo que puedan significar exige de nosotros un esfuerzo particular, unos mínimos conocimientos sobre las características fundamentales de esa forma de comunicación y una cierta práctica” (ibídem, 45).

Nuestro interés en conocer la imagen que de la educación del pasado se desarrolló en el cine producido en la España democrática se ha fortalecido a través de una investigación sobre socialización política en la Transición, que acaba de finalizar. Comprobamos en nuestros estudios, el poderoso potencial de la cinematografía en la creación de valores, actitudes, formas de comportamiento que debían ser asociados –según los directores de dichas películas– al nuevo ciudadano/a democrático/a. La importancia de la libertad, del respeto al pluralismo ideológico, de la dignidad humana como base de la igualdad entre los seres humanos, la necesidad de llevar una vida “auténtica”, sin hipocresías de ningún tipo... son ideas recurrentes en muchos de los filmes de este período cuya pretensión era que fueran interiorizadas por los españoles y españolas, encargados de construir el nuevo régimen democrático. En la mayoría de estas películas cobra un papel relevante el componente ideológico, una apuesta manifiesta por una interpretación del mundo determinada que se quiere compartir –o instaurar– en el público receptor. A la vista de estos resultados, nos pareció relevante investigar cómo representa el cine algo tan cercano a nuestra profesión como la educación en la escuela y responder a interrogantes como: ¿qué estereotipo de docente se asocia en democracia a las etapas históricas más recientes?, ¿qué papel juega el alumnado en el aula?, ¿qué relaciones mantiene el maestro o la maestra con sus “superiores” y quiénes son éstos?, ¿el espacio físico es coherente con el modelo de educación presentado, esto es, refuerza la idea de educación que se quiere transmitir mediante el film?, y, por supuesto, ¿hay un intento de recrear fielmente la educación del pasado, según lo hasta entonces conocido gracias a las diferentes fuentes históricas o se aprecia una clara desvirtuación de esa realidad histórica en aras de conseguir determinados propósitos?

La selección de las películas que hemos utilizado se debe a que en todas ellas juega un papel de primer orden el reflejo del mundo de la educación formal, es decir, la realidad escolar. Son las siguientes: *La lengua de las mariposas* (1999) cuyo director es José Luis Cuerda, para el estudio de la educación en la Segunda República; *Los días del pasado* (1977) de Mario Camus, para la educación en la primera década del Franquismo; *El florido pensil* (2002), de Juan José Porto, que refleja la escuela de finales de los cincuenta del siglo XX, esto es, también dentro del régimen franquista; y *¡Arriba Hazaña!* (1978), de José María Gutiérrez Santos, filme que nos habla de lo que acontece en un colegio de una orden religiosa en los últimos momentos del Franquismo, y ya anticipa la Transición a la democracia en España. Los parámetros que analizaremos serán: el docente, el alumnado, el espacio del aula, el espacio de recreo, relaciones docente-familia del alumnado, relación docente con autoridades y, por supuesto, el concepto de educación.

1.

La lengua de las mariposas (1999): una apología del maestro republicano

El docente: La figura del maestro aparece como el eje sobre el que se sostiene la buena educación, es “el sol de la enseñanza”, la figura central en el proceso educativo. Su importancia se sintetiza en una frase que dice Ramón, el padre del niño protagonista: “Ellos [los maestros] son las luces de la República”, el pilar en el que se sostiene la consecución de esa España nueva formada por ciudadanos y ciudadanas demócratas. Algo que el maestro del filme, don Gregorio, resalta en su discurso de jubilación cuando destaca la esencialidad de la educación para la creación de individuos libres: “Si conseguimos que una generación, una sola generación, crezca libre en España ya nadie les pondrá arrancar nunca la libertad. Nadie les podrá robar ese tesoro” (en ese momento, precisamente, el cacique del pueblo se levanta, llevándose a su hijo, porque rechaza esa ideología).

El docente aparece como un dechado de virtudes donde, al buen hacer profesional, se une la incontestable calidad humana. Una primera cualidad del maestro es la amorosidad, un amor hacia su alumnado y hacia su tarea docente que se traduce en la preocupación por cada niño como persona y en la rigurosidad y atención con que desarrolla la labor profesional. Un ejemplo del primer caso lo tenemos en la acogida de Montxo, el niño protagonista, en la escuela. Don Gregorio, el maestro, le da la mano, intentando infundirle seguridad en su entrada en el aula. Asimismo, tras la fuga del niño del aula y su vuelta más tarde al colegio, pide a sus compañeros de clase que le den un aplauso para que el chico se sienta a gusto e integrado. Esta amorosidad va acompañada de humildad, de reconocimiento de posibles faltas o errores, y de una gran empatía, un deseo de ponerse en el lugar del otro para comprenderlo mejor. Así, cuando Montxo escapa de la escuela, avergonzado ante la risa de sus compañeros por hacerse pis encima, don Gregorio va a hablar con sus padres pues cree que éste ha podido sentirse ofendido por haberle llamado “gorrión” o por alguna actitud suya en clase. Ellos le confiesan que su hijo tiene miedo ante un posible castigo y dice el maestro: “Yo no pego. No he pegado nunca a nadie y menos a un niño. ¿Quiere decirle que he venido a pedirle perdón?”. La madre responde: “Por Dios, don Gregorio, ¡Usted no tiene la culpa de nada!”. Y responde él: “Es un chico muy sensible. Quiero pedirle perdón y además invitarlo a que vuelva a venir a la escuela”.

Los métodos que utiliza para la resolución de conflictos y para conseguir el orden en clase no son violentos. Por ejemplo: cuando los niños están alborotando en clase, opta por callar, levantarse y quedarse mirando a través de la ventana. Poco a poco, los propios alumnos se dan cuenta de que no se están portando bien y la clase vuelve a sus tareas académicas.

El maestro consigue algo fundamental en la educación: suscitar en el alumno las ganas de aprender. Una de las habilidades que más destaca en el profesor de este filme es la de saber despertar la curiosidad en su alumnado. Preguntas como “¿Saben que las arañas inventaron el submarino hace millones de años?” o “¿Saben que

las mariposas tienen lengua?”, ocasionan el asombro de Montxo y sus compañeros e incitan una motivación por aprender que es la base del aprendizaje significativo. Este interés de los chicos también se muestra en una excursión que hacen al campo, en la que el docente no para de responder a preguntas del alumnado, al mismo tiempo que quiere que los niños reflexionen, de ahí que anime a los niños a pensar por sí mismos antes de darle él las respuestas (como se ve en otras ocasiones, cuando les pone problemas lógicos).

El alumnado: Juega un papel muy secundario respecto a la figura del docente, sobre la que pivota la película. Se muestra, en general, respetuoso con el maestro —a veces hay cierto desorden en clase pero no se transmite la idea de un aula conflictiva—, atento a las explicaciones del profesor, curioso ante los nuevos conocimientos pero sobre todo gracias a la habilidad docente para despertar dicho interés. Aunque predomina el papel de escucha activa del alumno, también hay ocasiones en las que se ve al docente animándole a que piense, a que reflexione, a que dé sus propias interpretaciones ante los textos, y lo exponga en voz alta. Se refleja también el miedo al castigo físico, utilizado por muchos profesores de la época, de muchos discentes.

Ejemplos: a) Montxo, al comienzo de la película, antes de conocer siquiera al maestro, siente temor de asistir al colegio por la idea de los castigos físicos que ha escuchado, tanto de su hermano mayor como de su padre, que proporcionan muchos docentes. El hecho de que su nuevo maestro, don Gregorio, no castigue va a otorgar a este un carácter casi de excepción y recalca más el progresismo de sus ideas sobre educación y su talante moral.

b) Hay varias escenas en las que el maestro explica y los alumnos se limitan a escuchar la lección o a responder a preguntas o requerimientos del docente, pero como suelen aparecer interesados por los contenidos podemos hablar de una actividad interna del discente. No hay ninguna en la que ellos trabajen en grupo para el logro de objetivos educativos.

Espacio del aula: Se trata de un aula en un colegio exclusivamente para niños. Hay un total de 25 alumnos, repartidos en diez pupitres de madera de dos asientos y cinco de un solo asiento. Asientos y mesas forman un solo bloque. Es un aula espaciosa y bien iluminada, en la planta baja, con varias ventanas que dan a la calle. En la pared frontal, se ven varias láminas didácticas de ciencias naturales y la pizarra. En las laterales, hay percheros para el alumnado. Al fondo, un reloj, una bandera republicana en una esquina y también percheros.

La mesa del docente está colocada en el frontal y hay una cierta distancia hasta los primeros pupitres. Todos los pupitres del alumnado están colocados en tres filas que miran al profesor y a la pizarra. Dicha disposición responde a una concepción de la educación concebida como transmisión de información del profesor al estudiantado.

Espacio de recreo: No existe patio de recreo propiamente dicho sino que se aprovecha una explanada-plaza de tierra delante del colegio para los juegos del alumnado. En cuanto a dichos juegos, aparecen en el filme: peleas de los niños subidos en otros a caballito, fútbol, montar en bicicleta —es el niño rico quien la disfruta y otros le siguen pidiéndole que se la preste—.

No se otorga especial atención al apartado “juegos”, sino que aparece como ambiente de fondo a otros diálogos más relevantes dentro de la película, como la llegada por primera vez del niño protagonista, Montxo, a la escuela y su recepción por el maestro.

Espacio extraescolar-Actividades fuera del aula: Se aprovecha el campo como lugar idóneo para impartir ciertas lecciones escolares relacionadas con ciencias naturales. Las excursiones aparecen con un carácter pedagógico.

Ejemplo: a) Hay una excursión, en las cercanías del pueblo en el que se desarrolla la acción principal, donde el maestro va explicando *in situ* contenidos que ya ha avanzado en las clases ordinarias a todos sus alumnos. Mas, al mismo tiempo, el docente aprovecha la excursión como un espacio de convivencia y da cierta libertad al alumnado para sus juegos y charlas. B) El docente se hace muy amigo de Montxo e incluso le regala un cazamariposas para las salidas de los dos al campo, a veces también con Roque, otro alumno. En dichas salidas, también aprovecha para enseñarle lecciones acerca de las plantas o los animales como, por ejemplo, cómo es la espiritrompa, la lengua de las mariposas.

Relaciones docente-familia del alumnado: Se muestra un profesor proclive a contactar con la familia de los alumnos, interesado en conocer a través de ellos mejor a los discentes y poder así entenderlos de manera óptima.

Ejemplos: a) La madre de Montxo explica al maestro, en el filme, que su hijo es asmático, razón por la que se ha incorporado mucho más tarde al curso escolar. El maestro se interesa ante la situación y con sus gestos da tranquilidad a la madre, un poco inquieta ante el primer día de clase de su hijo. Además, en una excursión que hace toda la clase con el profesor al campo, Montxo sufre un fortísimo ataque de asma y será el docente quien lo salve de morir por falta de oxígeno sumergiéndolo al niño en un riachuelo. Lo lleva personalmente a su casa, sintiéndose la familia muy agradecida por su actuación, hasta el punto de que el padre de Montxo, que es sastre, decide hacerle un traje nuevo al maestro, ya que el que poseía estaba muy envejecido.

b) Montxo se escapa el primer día de clase porque los compañeros se han reído de él por hacerse pis encima y huye el campo, hasta que su hermano mayor, acompañado de gente del pueblo, lo encuentran por la noche. El profesor va al día siguiente a casa de Montxo a interesarse por su salud y le dice a los padres que le transmitan sus disculpas al niño si algo de lo que él ha dicho o hecho le ha ofendido. Esta actitud sorprende a los propios padres pues refleja una gran humildad, mas aún viniendo de una persona a la que ellos otorgan mucha autoridad y reconocimiento.

Relación docente con autoridades: Se muestra respetuoso pero no sumiso, intentando argumentar sus posiciones personales.

No aparece ninguna autoridad educativa, como el caso de un inspector o un equipo directivo en el colegio. Se da a entender que es el maestro el único encargado de la educación formal de todos los niños del pueblo, puesto que además en la clase aparecen niños de diferentes edades. Las figuras que aparecen manifestando su poder sobre el maestro son, por un lado, el sacerdote del pueblo y, por otro, el cacique.

Ejemplos: a) En el caso del sacerdote, hay una escena donde éste parece recriminarle que Montxo se esté desinteresando en ser monaguillo desde que entró en el

colegio y que se olvide de algunas frases en latín que debiera de pronunciar como tal dentro de las misas. El maestro procura sortear la situación, aparentando escandalizarse ante la mera insinuación de que él estuviera intencionadamente con los niños haciendo algo en contra de la fe religiosa de los mismos, así como restando importancia al hecho en sí ante las muchas nuevas cosas que el niño está descubriendo tanto a través de la escuela como de sus interacciones con otros compañeros.

b) En cuanto al cacique, procura abiertamente que el docente tenga un trato privilegiado hacia su hijo, con malas calificaciones en cálculo. Interrumpe abruptamente, con una falta absoluta de educación, la clase y se dirige al profesor delante de todos los niños, que permanecen sentados en sus asientos, para pedirle que se esfuerce especialmente con su hijo (“Esmérese con el chico, que no le pesará”), para lo que le trae como “pago”, un capón –que carga una de sus sumisas sirvientas–. El maestro no le echa –y aquí se puede detectar un cierto miedo a sus represalias–, pero luego devuelve al hijo del cacique el óbolo, dando ficticias argumentaciones, como su intolerancia a los “volátiles” ya que su alumno le confiesa que si no le da explicaciones a su padre, éste le va a pegar.

Concepto de educación: La educación aparece como transmisión de conocimientos del profesor al alumno. Se presta mucha importancia a conseguir el interés del discente por los contenidos, para que se produzca un auténtico aprendizaje. El docente se presenta como el protagonista del aula, lo que justifica el lugar que ocupa dentro del espacio del aula: al frente y con el alumnado sentado en filas mirándole a él. Las ideas que destaca el profesor es un intento de formar personas libres, buenas y honradas y con ganas por aprender cosas nuevas.

En el filme, se hace una apología del maestro republicano y de la educación que en la II República se intentó dar al pueblo español. A través del desenlace trágico del docente protagonista, apedreado por los niños del municipio incentivado por sus progenitores y llevado en un camión de los militantes del bando nacional para ser fusilado, se crea en los espectadores una repulsión hacia el régimen franquista que terminó con esa educación –y esos maestros– que probablemente hubieran podido conformar un país mejor al que se desarrolló en el franquismo, con una absoluta falta de libertades y una intolerancia absoluta a la disidencia.

2.

Los días del pasado (1977) y El florido Pensil (2002): la escuela del nacionalcatolicismo

El docente: Se presenta como la figura activa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con un rol fundamental de transmisor de conocimientos. Se basa para enseñar en un único libro, la *Enciclopedia*, donde se incluyen las diversas materias escolares.

En las películas examinadas encontramos un maestro y una maestra y, aunque coinciden en impartir una enseñanza basada sobre todo en la memorización mecánica, cuentan con bastantes diferencias. En el caso de Juana, la maestra de Los

días del pasado muestra un carácter dulce, alegre, respetuoso y comprensivo con los niños y niñas que tiene a su cargo. Aparece cantando canciones populares junto con su alumnado, formando en clase un pequeño coro; enseñando con paciencia labores de costura a las chicas; contando relatos heroicos de la historia de España, como el cerco a Numancia y la resistencia de sus pobladores, utilizando recursos verbales y no verbales que mantienen a los niños y niñas expectantes e interesados... Nos crea la impresión de una maestra entrañable, que se limita a cumplir su labor con cariño pero sin interesarse excesivamente por la mejor metodología o por introducir innovaciones que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, en el filme, su principal preocupación no es la educación que imparte sino encontrar a su pareja sentimental y a ello se ve que dedica el tiempo no lectivo. En cuanto al maestro de *El florido pensil*, da la impresión de que se encuentra resignado a dar un tipo de educación en el que no cree pero del que no hace ningún intento por salir: lleva a rajatabla la enseñanza del Catecismo, preguntando diariamente a todos los niños y castigando duramente cualquier fallo, pero él mismo confiesa en privado que es imposible entenderlo; saca a los niños de excursión al Valle de los Caídos, mas exhibe disgusto y descontento ante el discurso adoctrinador y propagandista del jefe de la Falange ante los niños, quien los acompaña en el autobús; advierte el despropósito de algunos problemas de cálculo, absolutamente alejados de la resolución de problemas reales, cotidianos, aunque continua proponiéndolos a los niños, etc. La enseñanza la limita a seguir el libro de texto. Su único recurso para mantener la disciplina en clase son los castigos físicos: golpes con la regla en las manos de los alumnos o tirones de oreja, además de incluso hablar con poco respeto a algún alumno (Briones) llamándole "Cacho carne". Ante el espectador, se crea la imagen de una persona atrapada en un sistema educativo en el que no ve otra salida que acomodarse y aceptar las imposiciones de las autoridades. Se provoca la sensación de que lo que era malo no eran los docentes, sino el régimen, la pésima formación profesional y los mandatos del ministerio de educación.

Destacar que es evidente en ambos filmes la pobre situación económica del magisterio. La habitación donde vive la maestra, Juana, es inhóspita y hace tanto frío que tiene con dormir con rebeca y calcetines para conseguir algo de calor. El maestro de *El florido pensil* ni siquiera tiene luz suficiente para prepararse las lecciones en su casa porque su sueldo no le da para pagar un recibo de electricidad más alto.

El alumnado: Juega un papel de mero receptor de los contenidos transmitidos por el docente. No se le ve como sujeto que adopte decisión alguna sobre nada relacionado con el curriculum o con la organización de la escuela.

En *Los días del pasado*, su papel es muy secundario respecto a la principal figura de la película, la maestra Juana García. Su protagonismo no viene dado por su rol de educadora, sino de mujer que busca a su pareja que está escondido en las montañas siendo miembro de un grupo de maquis. En la zona inhóspita donde está la escuela, niños y niñas de diferentes edades están juntos en el mismo aula, pues no hay recursos materiales ni humanos para la existencia de dos colegios diferentes o de dos aulas separadas. Estos nunca causan alboroto ni ruido en las clases sino que siempre aparecen realizando las tareas que les pide la maestra: escribiendo, estudiando, cantando canciones populares... y las niñas, en ocasiones, realizando

labores de costura (enseñanza diferenciada). Sin embargo, el silencio del alumnado en las clases no parece responder al temor a la maestra, que nunca se la ve castigando o gritando, sino es un silencio respetuoso ante la labor de la educadora. Ella aparece como un personaje cercano a los niños y niñas, que en ocasiones juega con ellos y se la ve en esos momentos alegre y contenta.

El florido pensil muestra un tipo de alumnado muy distinto. Son todos chicos con mejores recursos económicos que los del otro filme, que se deduce de sus vestimentas, material escolar, y de las viviendas en las que viven. Este alumnado es mucho más revoltoso, alborotador: aprovecha cada momento en que sale el profesor de la clase para charlar, tirarse papelitos, etc. Constantemente está recibiendo castigos físicos, principalmente golpes en la mano con la regla del profesor o tirones fuertes de las orejas, de manera que los chicos buscan las estrategias para que el dolor no sea tan fuerte dado que parece inevitable, como untarse con ajo la mano. En ningún momento aparece motivado o entusiasmado por las clases que recibe.

Espacio del aula: La disposición de la clase es común en ambos filmes: mesa del docente en el frente y alumnos sentados en pupitres en varias filas mirando hacia el profesor, pero sin duda hay diferentes equipamiento y calidad entre las aulas de las dos películas analizadas.

El colegio de *Los días del pasado* consta de una sola clase y es una construcción muy pobre y bastante desvencijada, como el resto del pueblo en el que se sitúa. Hay dos columnas de pupitres de dos asientos cada uno, con lo cual el total de alumnos es veinte. En el frontal, está la puerta de entrada a la clase y la pizarra; en el lateral izquierdo, hay una librería, una pizarra pequeña y los cuadros de Franco y la Inmaculada Concepción, además de un crucifijo; en el lateral derecho, hay una pizarra pequeña, y varias ventanas; al fondo, un mapa de España. La clase es pequeña y hay poco espacio para el movimiento del alumnado. La luminosidad es muy pobre, a lo que no ayuda el clima del municipio, ya que se desarrolla en un otoño-invierno gris, frío, con viento y lluvia.

El aula de *El Florido pensil* es bastante mayor que la anterior y mucho más nueva, con muebles y material en buen estado. También hay un total de veinte alumnos, distribuidos en dos columnas con pupitres de dos personas con asientos no independientes. La mesa del maestro está al frente y elevada en una tarima. Tras ella, están los retratos de Franco y José Antonio, un crucifijo y la pizarra. Pegada a la mesa del profesor, hay una librería y debajo un calefactor. En los muros de la clase, hay perchas para colgar los abrigos del alumnado y el mapa de España. La clase es grande y posibilita el desplazamiento del alumnado, pero sin embargo la rutina de la clase es que estos permanezcan siempre en sus asientos salvo cuando el profesor saca a un grupo de ellos a la tarima para preguntarles la lección. La luminosidad es muy buena, con amplios balcones, aparte de luz eléctrica suficiente.

Espacio de recreo: No existe ningún espacio específico como patio de recreo que sea mostrado en los filmes. En el caso de la escuela rural de *Los días del pasado*, es evidente la falta de patio puesto que toda la escuela consiste en una especie de recibidor y un único aula pobre y destaralada. En el colegio de un pueblo mucho mayor que se refleja en *El florido pensil*, aunque el edificio es mucho mayor, no hay escenas donde aparezca dicho patio.

En *Los días del pasado*, el único juego que se ve es el del “pañuelito”, en el que la maestra juega con sus alumnos y alumnas. El alumnado está dividido en dos grupos, la maestra sostiene un pañuelo y dice un número, y la persona que representa ese número en cada uno de los bandos tiene que correr para coger antes que el otro el pañuelo y llevarlo a su equipo. En cuanto a *El florido pensil*, la clase está formada sólo por niños. Se les ve jugando al fútbol en una plaza del pueblo (e incluso se cuenta la anécdota de lo que ocurrió con el balón de reglamento, bien escaso, que le regalaron al niño más rico de la clase), a las canicas en las calles, y se enseña que el niño de clase económica superior cuenta con un tren eléctrico. También se resalta la costumbre de los niños de alquilar tebeos en el tiempo de ocio, siendo el más destacado *Roberto Alcázar y Pedrín*, que se vende como “El intrépido aventurero español” y se recalca la existencia de comentarios racistas y de la violencia física como forma de resolver todos los conflictos en dichas publicaciones.

Espacio extraescolar-Actividades fuera del aula: Las excursiones aparecen como únicas actividades fuera del aula previstas por el docente, aunque en los filmes examinados van a tener un sentido distinto.

En *Los días del pasado*, la excursión a los alrededores del pueblo es una excusa que busca la maestra para intentar encontrar a su novio, maquis escondido por la zona. Ahora bien, cara a los niños y niñas, la aprovecha para que busquen hojas de los distintos árboles de la zona y con ellas luego elaborar un álbum, es decir, se trataría de utilizarla para mejorar y hacer cercano el contenido de ciencias de la naturaleza. Sin embargo, en *El florido pensil*, la excursión que se programa es al “Valle de los Caídos” y está organizada por el Frente de Juventudes, siendo éste el que invita al profesor y a sus alumnos a visitarlo en autobús. En este segundo caso, toda la excursión poseía un fin claro de adoctrinamiento político, fomentado por el representante del Frente de Juventudes quien durante todo el camino pretende que los niños vayan cantando canciones falangistas y efectúa constantemente elogios a Franco y su labor como Caudillo. Hay que destacar que se da a entender que el maestro no está a favor de esta manipulación constante de sus alumnos por parte del dirigente falangista y en ciertos momentos se le ve con aspecto de resignación al tener que aguantar los discursos de dicho cabecilla.

Relaciones docente-familia del alumnado: No se observa ninguna relación entre los progenitores del alumnado con el maestro o la maestra.

En *El florido pensil*, sólo hay un momento en que el maestro recibe a principios del curso a un niño que lo trae su madre, de luto, pero ni siquiera hay un diálogo relevante, sólo se ve que el maestro lo recibe con cariño y le pide que vaya a su sitio en el aula.

Relación docente con autoridades: Las autoridades que aparecen son: el inspector de educación, la Iglesia Católica como institución y la Falange.

El inspector aparece en *Los días del pasado*. Es interpretado como un personaje amable, cercano, comprensivo, sólo extrañado de que una chica joven, la maestra, haya elegido un lugar tan inhóspito y pobre como aquel donde se encuentra la escuela rural en la que trabaja. En su labor de inspector sólo se le ve revisando los cuadernos de clase, pero no hace ningún comentario sobre éstos.

En *El Florido Pensil*, se observa la absoluta hegemonía de la Religión Católica en toda la enseñanza. El Catecismo ocupa el lugar central de toda la enseñanza y debe ser aprendido de memoria, sin tolerarse la mínima equivocación por todos los niños pues la Religión Católica es asignatura obligatoria. Este aprendizaje memorístico y sin comprensión provoca frecuentemente que los niños reciban castigos físicos porque las verdades de fe, desde el punto de vista de la razón, se presentan llenas de incongruencias, mucho más bajo la redacción del Catecismo escolar. Hasta el propio maestro se queja, en su casa, ante su mujer de que no hay quien entienda el Catecismo mientras él se lo está estudiando para poder luego dar clases a su alumnado.

Los contenidos religiosos se van mezclando en otras asignaturas, que se estudian en un mismo libro, la Enciclopedia, y así se habla de que “España está tocada por la mano de Dios”, de que “Dios colocó a España en el centro del mundo”. Se ve en una escena al maestro ojeando el libro “Yo soy español”.

El alumnado al completo recibe el sacramento de la Confirmación, siendo los padrinos de todos los niños el maestro y su mujer.

Uno de los personajes más tenebrosos que muestra el filme es el sacerdote que va a impartir lecciones al aula. Cuenta historias escabrosas, provocadoras de temor en los niños al hacer hincapié en los terribles castigos en el Infierno que recibirán si cometen cualquier pecado. Su falta de empatía y compasión por los niños llega al punto de que, a pesar de que uno de ellos se está desmayando ante las imágenes espeluznantes que le están provocando las historias que cuenta, él continúa. Cuando lo ve muy mal pide simplemente a otros alumnos que lo acompañen fuera y ni siquiera él lo atiende.

Junto con esta hegemonía de la Iglesia Católica, se encuentra el predominio de las ideas falangistas-franquistas (“En todas las clases, estaban Dios, José Antonio y Franco”). Ello aparece tanto en la enseñanza claramente adoctrinadora y propagandística hacia el régimen franquista que se muestra en el filme como en la excursión al Valle de los Caídos, que se ha comentado en el apartado de salidas extraescolares.

Concepto de educación: La educación aparece como transferencia mecánica de contenidos del docente al alumnado, que adopta un papel de simple receptor. Es una educación donde la religión católica tiene un gran peso al igual que la propaganda adoctrinadora sobre el régimen franquista. Hay diferencias en el currículum entre niños y niñas, que dan a entender que se les asignan distintas funciones sociales.

La impresión cara al espectador es que es un modelo de educación que no sirve para la vida, anticuado, que no forma a personas preparadas para interpretar el mundo en el que viven, al servicio de la propaganda de Estado, y que debe ser evitado. Una educación absolutamente ajena a la formación para una ciudadanía democrática que se necesita en nuestros días.

3.

¡Arriba Hazaña! (1978): el cuestionamiento del sistema educativo franquista

El docente: Todos los docentes que aparecen son hermanos de una orden religiosa, algo que les imprime un sello particular. Para ellos, es fundamental la disciplina y el orden, que se entiende como un sometimiento acrítico a todas las normas y una aceptación sin discusión de cualquier contenido que se imparta en clase.

En la película aparecen varios tipos de docente que se diferencian principalmente en el grado de mayor o menor represión del alumnado. Desde los más reaccionarios, como el Hermano Prefecto, que todo lo solucionan con durísimos castigos, hasta el nuevo Director, que intenta mantener una actitud dialogante, de cesión en ciertos aspectos ante el alumnado con el fin de que, sin embargo, todas las decisiones más importantes y por supuesto, el mando, siga en las mismas manos; pasando por el primer Hermano Director, que procura no ser tan duro como el Hermano Prefecto pero que al ser tan poco en lo que quiere ceder al alumnado y estar tan poco acostumbrado al auténtico diálogo termina fracasando en la consecución de una buena convivencia en el colegio. Predominan docentes intolerantes, poco empáticos, dogmáticos y represores.

No aparece un maestro como buen profesional de la educación, con dominio de los contenidos, con conocimiento de diversas metodologías didácticas, con cariño, comprensión y preocupación por el alumnado.

El alumnado: De él se espera que sea un simple receptáculo de los contenidos transmitidos por los profesores, que los asuma sin ningún tipo de contestación o réplica.

En el filme, sin embargo, con alumnos que ya son de la etapa de secundaria, se observa que cuestionan y ponen en entredicho el contenido doctrinal y claramente manipulador que los docentes, hermanos de una orden religiosa, quieren inculcarles. La influencia de la educación no formal e informal que reciben en sus propios hogares, y aquello que se va difundiendo entre el propio grupo de iguales da lugar a que haya una rebelión contra las imposiciones y censuras que vienen por parte de la dirección del colegio.

Otro aspecto a tener en cuenta es el miedo del alumnado a los profesores, comprensible ante los castigos físicos habituales que usaban los maestros. En el filme, se observan muchos de ellos: bofetadas, poner de rodillas a un alumno en clase, permanencia en el aula sin poder ir al dormitorio a descansar durante gran parte de la noche, etc. Otra característica de estos castigos es la no discriminación entre culpables e inocentes. Esto es, si ante un acto vandálico cometido no se adivina quien es el responsable, paga toda la clase. Los maestros presionan a los chicos para que delaten al causante del mismo, y aunque muchos lo ignoren, son igualmente castigados injustamente.

Espacio del aula: El aula sigue la disposición “tradicional”: mesa del profesor al frente, en una tarima, y detrás de ella la pizarra, con el crucifijo encima; dos colum-

nas con pupitres de madera de dos asientos cada uno (14 pupitres en total) o bien tres columnas con pupitres individuales (24 en total), donde sillas y mesas forman un único mueble; percheros al fondo, mapas en distintas paredes del aula (Europa, un mapamundi, España)... Las clases son amplias y están bien equipadas.

Espacio de recreo: Hay grandes patios donde se ve corriendo al estudiantado sin que se aprecie ningún juego en particular. En dichos patios también el alumnado, sólo masculino, forma filas antes de entrar en las clases.

El colegio donde se desarrolla el filme es un centro perteneciente a una orden religiosa: la película comienza mostrando al espectador un magnífico edificio, con instalaciones lujosas.

Espacio extraescolar-Actividades fuera del aula: No se muestra ninguna. Dado que el colegio es un internado –aunque también admite algunos alumnos externos–, aparecen otros espacios asociados al colegio, como el comedor, los dormitorios o el despacho del Director. Todos se encuentran bien equipados, con amplitud y suficiente luminosidad.

Relaciones docente-familia del alumnado: No se ve directamente la relación maestro-familia del discente pero sí de ésta con la Dirección del centro en el caso de alumnos expulsados por rebeldía e insumisión. Las familias, de clase pudiente, acatan y comprenden la decisión de la Dirección del Centro y recriminan a sus hijos el comportamiento indeseable en el colegio.

Relación docente con autoridades: La autoridad aparece representada por la figura del Director del centro. Este decide todas las estrategias que se deben seguir para conseguir que los alumnos acaten las normas del colegio y mantengan la disciplina deseada. En ocasiones, ello provoca tensiones y disputas con un maestro, el Hermano Prefecto, porque considera que son inadecuados los métodos, a su entender demasiado benevolentes, que se sigue con el alumnado ya que él prefiere la mano dura y no tener ninguna concesión con las peticiones de los alumnos.

Al final del filme, hay un cambio de Director en la línea de una persona más progresista que el anterior. También será el centro de la toma de decisiones y quien marque los nuevos rumbos del colegio.

Concepto de educación: La educación aparece como adoctrinadora y manipuladora, apartada de fomentar la reflexión, la criticidad y la creatividad en el alumnado.

Se trata de una educación centrada sobre todo en el papel del profesor, que se entiende como máxima autoridad, cuyas decisiones son incuestionables, y que ejerce su papel desde el miedo.

El filme está realizado de tal modo que el espectador sienta aberración y rechazo por ese tipo de educación. Hay una enorme crítica a la educación impartida sobre todo por los colegios religiosos.

4. Conclusiones

En este trabajo nos hemos propuesto acercarnos al imaginario de la sociedad sobre la educación a través del cine, uno de los principales medios de comunicación de masas. Ya en 1955, se formularon de la mano de Sir Arthur Elton las primeras teorías sobre el cine como patrimonio histórico. Este otorgó a los filmes la facultad de hacer historia, más allá de la simple escenificación del pasado. Es decir, el cine no sólo fue visto como reflejo de realidades sino como intérprete y creador de las mismas (o *re-creador*), poseedor del poder de configurar las representaciones mentales que sobre el pasado abrazaban los espectadores. Suponía un reconocimiento de la capacidad del cine como agencia constructora del imaginario social sobre aquellos temas que abordaba.

Hemos observado a través de los filmes examinados, todos realizados en tiempos de democracia en España, imaginarios sobre la educación con valoraciones muy distintas según la época histórica a la que se refiera la película. Cuando se remite a la Segunda República, hay un auténtico panegírico a la educación republicana, apareciendo un modelo de educación muy cercano a los presupuestos de la Escuela Nueva. Esto es, aparece absolutamente idealizada –en sentido positivo– lo que fue la educación generalizada de esta época, y que más bien se basa en los propósitos de algunas autoridades educativas del momento. Si nos trasladamos al Franquismo, el panorama cambia completamente: nos quedamos con una imagen de una educación adoctrinadora, manipuladora, propagandística, pero es curioso que, salvo cuando los docentes forman parte de un colegio religioso, los maestros no salen excesivamente mal parados. Parece más bien que es el régimen franquista, el “sistema”, el que les aprisiona en unas metodologías o en la impartición de unos contenidos con los que no están del todo conformes. La maestra de *Los días del pasado* es una persona buena, atenta, que si imparte una enseñanza memorística y unos contenidos “patrióticos” manipuladores es porque piensa que hace lo que debe, sin maldad, sin cuestionarse que se pueda hacer de otra manera; el maestro de *El florido pensil* muestra en varias ocasiones su resignación ante los contenidos que debe impartir y su impresión de que no son adecuados. La educación en los colegios religiosos y sus docentes son los que salen peor valorados, quizá porque se intenta que el espectador interiorice que la Iglesia Católica, como institución, fue una de las grandes sostenedoras y legitimadoras del régimen franquista y que, por consiguiente, contribuyó activamente a su perduración.

Hablamos al principio de las distorsiones que una película puede provocar en nuestra imagen de una época. Probablemente, muchos de los espectadores que vean *La lengua de las mariposas* imaginen que se logró en todos los lugares una educación ideal, y piensen que lo habitual era encontrar maestros tan ejemplares como el entrañable don Gregorio o cuando visualicen *El florido pensil* o *Los días del pasado* crean que todos los docentes utilizaban una educación memorística y recitativa para la enseñanza de los contenidos. La realidad es siempre mucho más compleja como infinita la variedad de seres humanos y por tanto de docentes y discentes.

Las películas, cuando hay un claro intento por parte de los directores, de ser fieles a la historia, nos pueden servir como un buen recurso didáctico, pero siempre debería ser completado con otras fuentes. Quien hubiera visto, por ejemplo, las películas que hemos examinado pensaría que las clases desde la Segunda República hasta el final del Franquismo tenían una media de veinte alumnos, algo muy lejano a lo que realmente ocurría. Los filmes responden a intenciones ideológicas y es algo que debería quedar muy claro para el espectador. Una propuesta de mejorar la enseñanza de la historia de la educación, utilizando el cine como recurso didáctico, es la que está diseñando Juan Diego Andrade bajo nuestra dirección. Esperamos a animar a más historiadores de la educación a que se animen a diseñar estrategias que, empleando medios de comunicación de masas tan motivadores para el alumnado de nuestros días, procure un aprendizaje crítico, reflexivo y riguroso de la educación de otras épocas.

Bibliografía

- CAPARRÓS LERA, J.M., *100 películas sobre Historia Contemporánea, Madrid, Alianza, 2004, (2ª ed.)*
- PÉREZ MILLÁN, J. A., *Cine, enseñanza y enseñanza del cine. De la autodefensa al disfrute, Madrid, Morata, 2014.*
- VALERO, T., *Historia de España contemporánea vista por el cine, Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 2010.*

LOS ESPACIOS EDUCATIVOS Y LA FOTOGRAFÍA

A MEMÓRIA FOTOGRÁFICA PRESERVADA EM JORNAIS OPERÁRIOS SALVOS DA DITADURA

Maria CIAVATTA
Universidade Federal Fluminense
Brasil¹

Introdução

O uso da imagem é um dos desafios mais inquietantes para a pesquisa histórica. Como fonte documental, como forma de conhecimento do mundo, guardião da memória e elo de coesão de identidades, como representação da realidade, como elemento fundamental das artes visuais ou como produção cultural advinda do trabalho humano, a imagem participa de um universo sedutor e ambíguo de onde podem ser depreendidos múltiplos significados.

A pesquisa histórica implica a memória dos sujeitos sociais, memória carregada da subjetividade, das ideias, dos interesses, dos medos, das aspirações de quem relata um

fato ou acontecimento. O uso da fotografia na área de pesquisa trabalho e educação, marcada pelos estudos baseados na crítica à economia política, contribui para o alargamento da visão sobre o que denominamos o mundo do trabalho, que entendemos como o trabalho livre e os trabalhadores urbanos, a formação profissional, o ambiente e as relações de trabalho, as condições de vida, as lutas de emancipação e a identidade de classe dos trabalhadores.

As imagens de que dispomos neste texto constituem a memória legada por trabalhadores militantes que, através da incipiente imprensa operária, registravam e divulgavam ações, ideias, movimentos de interesse dos trabalhadores, no período aproximado de 1900 a 1930. Constituem visões diferenciadas dos jornais operários que vão da redação que recebia as notícias, ao início do fotojornalismo na imprensa que ia aos locais dos acontecimentos, às portas das fábricas.

Qual o lugar da memória e do saber histórico sobre a vida social? Atua a favor da ordem estabelecida ou contra ela? É um produto hierarquizado que desce dos especialistas, dos historiadores para os de baixo através da escola e dos meios de

1 Este artigo é parte do Projeto de Pesquisa “Historiografia em Trabalho e Educação e Pensamento Crítico – Como se escreve a história da Educação Profissional”, sob a Coordenação da Profa. Dra. Maria Ciavatta, com Bolsa de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

comunicação? (Chesnaux, 2000, 7) Qual o lugar social que ocupa a memória fotográfica do trabalho e dos trabalhadores? Em que sentido ela educa?

A pesquisa teve dois objetivos principais. No primeiro momento, reconstruir a história do trabalho e das lutas dos trabalhadores através da pesquisa e identificação de fotografias em jornais operários do ASMOB (Archivio Storico del Movimento Operaio Brasileiro), no período 1900-1930. Originalmente, trata-se do Arquivo Astrojildo Pereira, nome de seu organizador, jornalista, literato e militante anarquista e um dos fundadores do Partido Comunista do Brasil (PCB) em 1922.

O segundo objetivo foi dar a conhecer como o Arquivo foi resgatado da Ditadura Militar no Brasil, nos anos 1970, através de ações silenciosas e corajosas, desenvolvidas na clandestinidade, devido ao regime repressivo da época, por jovens militantes do Partido Comunista do Brasil (PCB), Marly Vianna, Zuleide Faria de Melo e Dora Henrique da Costa. O relato de suas ações heroicas, de grande significado para a memória histórica do Brasil, constam de Ciavatta (2015 a).

1.

Fundamentos teórico-metodológicos

O trabalho se desenvolveu em diferentes temporalidades. Na língua portuguesa, a temporalidade é a qualidade do temporal, do provisório. Do ponto de vista social, é o movimento espaço-temporal em que se pode conhecer a particularidade histórica dos acontecimentos ao longo de determinados períodos de tempo.

Esta análise inicial se completa com a concepção dos tempos múltiplos de Braudel (1982): o longo tempo da geo-história que, no mundo ocidental contemporâneo, é o tempo secular do capitalismo; o médio tempo das conjunturas, que se aplica às temporalidades do desenvolvimento das diversas fases desta pesquisa; e o breve tempo dos acontecimentos. Estes ocorrem simultaneamente nos três espaço-tempos, participando das particularidades do movimento da história, das transformações da sociedade sob a atuação de seus sujeitos sociais.

No primeiro momento, na longa duração do capitalismo que se desenvolveu e se globalizou pelo planeta, situamos uma pesquisa sobre trabalho e educação, no Brasil, México e Itália. Pesquisando a formação de trabalhadores na Itália, nos anos 1995-1996, uma conjuntura de expansão do neoliberalismo, na CGIL (Central Generale Italiana del Lavoro), em Bologna, tomamos conhecimento do acervo de jornais operários brasileiros do início do século XX, que estariam guardados na Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, em Milano. Mas, em 1994, depois do fim da Ditadura Civil-militar, o acervo tinha sido devolvido ao Brasil, entregue sob a guarda do CEDEM (Centro de Documentação e Memória) da UNESP (Universidade do Estado de São Paulo).

O Catálogo do CEDEM (Guia, 1996, 31-32) registra que o primeiro acervo recolhido foi o de Roberto Morena, militante sindical desde 1917. Com a retirada do Brasil, do Arquivo de Astrojildo Pereira, constituiu-se o ASMOB que também incorpo-

rou doações de Luiz Carlos Prestes, Oscar Niemeyer, Jorge Amado e de militantes políticos exilados.

De volta ao Brasil, desenvolvendo um outro projeto sobre o mundo do trabalho e a fotografia como fonte histórica, do final dos anos 1990 ao início dos anos 2000, pesquisei fotografias do trabalho e dos trabalhadores, no início do século XX, em arquivos públicos e privados, das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, e tive a oportunidade de conhecer de perto o acervo de documentos do ASMOB. Foi então que travei contato com a coleção de jornais da imprensa operária dos anos 1900 a 1930, objeto deste trabalho.

O terceiro momento desta sequência de pesquisas sobre trabalho, educação e fotografia ocorreu durante de 2001 a 2015, ao tomar conhecimento da trajetória surpreendente do Arquivo Astrojildo Pereira.. Clandestino no Brasil, nos anos 1970, levado daqui para a Itália nas mesmas condições, sua organização como ASMOB, a volta aos arquivos históricos brasileiros, e a oportunidade de conhecer, promover e gravar sessões públicas dos relatos-depoimentos das três protagonistas principais do salvamento do Arquivo.

1.1. O acervo do ASMOB

Os primeiros documentos que encontramos, sistematizando o conteúdo do ASMOB, são os catálogos Microfilm Catalogue 82 e Microfilm Catalogue 83 (Historical, 1982 e 1983). O primeiro deles, de onde extraímos algumas fotografias para análise, contém 90 periódicos, brasileiros, na maioria do Rio de Janeiro e de São Paulo. São pequenos jornais operários, produzidos em um ou mais números, por trabalhadores militantes anarquistas, anarco-sindicalistas, socialistas e comunistas.

Muitos eram publicações clandestinas, com erros de ortografia, impressão gráfica muito modesta, de diferentes tamanhos, de publicação descontínua. Mas neles se revelam a dedicação, sacrifícios pessoais, a defesa de ideais de milhares de homens e mulheres lutando por melhores condições de vida e de trabalho.

Nossa pesquisa se ocupou dos jornais dos anos 1900 a 1927, buscando identificar o uso de fotografias pela imprensa operária no período.

O catálogo registra também publicações depois dos anos 1930 até o início dos anos 1960 e alguns pouco depois de 1964 até 1970, basicamente, publicações comunistas, algumas publicadas no exterior (Portugal e França). O segundo catálogo, contém 37 conjuntos de jornais agrupados em até 20 diferentes publicações brasileiras, dos diversos estados do Brasil, e latino-americanas.

1.2. Os jornais como fonte de pesquisa

A utilização de jornais como fontes históricas tem sido objeto de discussão entre os cientistas sociais. Consideramos que elas devem ter o mesmo tratamento das demais fontes, no sentido da crítica dos documentos e do cruzamento de infor-

mações com outras fontes documentais. Mas é preciso ter em mente que a interpretação de fontes é, necessariamente, produto da objetividade dos objetos que nos servem de meios de informação e da subjetividade do pesquisador que as traduz segundo seu entendimento, sua concepção de mundo e da sociedade onde vive, sua percepção dos fatos e ideologias.

Bertussi (2005, 2) que tem um extenso e reconhecido trabalho de história do presente com jornais sobre a educação, no México, assim se expressa:

a possibilidade de utilizar acervos hemerográficos como referências e fontes para sua construção ainda é controvertida entre muitos cientistas sociais e principalmente entre os historiadores, não só pelo já conhecido e frequente uso dado pelos positivistas, mas sobretudo, devido as possíveis incidências das mediações econômicas, políticas e ideológicas que comprometem a sua construção veraz, autêntica e as explicações nos discursos das mídias e que acabam por excluí-los da consulta na análise do tempo presente, cotidiano ou do que acontece no dia a dia.

A autora considera que estes acervos podem ser utilizados, contanto que as informações sejam submetidas aos mesmos controles que requer todo dado para sua utilização na produção do conhecimento nas Ciências Sociais. Consiste em considerá-las não como objetos dados e acabados que devem ser apenas registrados e descritos nas suas condições de possibilidade de emergência (Foucault, 1973, apud Bertussi, *ibid.*). A confrontação das fontes deve propiciar o conhecimento dos sujeitos envolvidos, dos seus sentidos, propósitos e alcances nas suas múltiplas dimensões de espaço-tempo da totalidade social à qual pertencem com suas contradições, conjunturas e rupturas (Bertussi, *ibid.*).

No Prefácio ao pioneiro livro de Maria Nazareth Ferreira (1978) sobre a imprensa operária na passagem do século XIX ao século XX, Pinheiro (1978, 12) lembra que a imprensa operária não registra apenas as disputas político-ideológicas dos grupos e classes sociais da época: “Os jornais fornecem generosas informações sobre a sociedade da época, as condições de vida (ou de sobrevivência) das classes subalternas, suas manifestações culturais”. Os jornais são valiosas fontes para a história social.

Ferreira (*ibid.*, 14) se empenhou em dar a conhecer a gênese e do papel desempenhado pelas lideranças anarquistas e a imprensa operária, particularmente, dos trabalhadores gráficos que, pela exigência da profissão, eram alfabetizados e tiveram papel fundamental no uso desse meio de comunicação na organização das massas trabalhadoras.

1.3. A fotografia como fonte histórica

A reflexão sobre a natureza documental da fotografia implica também no seu tratamento enquanto monumento (Le Goff, 1992). O monumento é um sinal de passado.

Caracteriza-se pela sua ligação ao poder de perpetuação das sociedades históricas e de seus protagonistas. É uma construção histórica destinada à perpetuação de alguma memória, do ponto de vista do grupo social que produziu e/ou apropriou-se das fotos, outros documentos e relatos orais (Pollak, 1989).

Se a história já não mais interessa somente pelos grandes homens e acontecimentos, mas por todos os homens, alterando a hierarquia dos documentos, a memória preservada e sua ligação com o poder permanece dependente de sua apropriação e da construção de uma determinada história. Faz-se necessário que o historiador faça uma análise das condições de produção do documento/monumento para compreender as relações de poder que estão subjacentes.

Todo o processo de produção da imagem, de sua apropriação, preservação e utilização, de sua observação e interpretação é permeado por elementos ideológicos da concepção de realidade e da visão de mundo de cada um dos sujeitos envolvidos. A imagem é sempre parte do pensamento, da linguagem, da cultura e da história vivenciada e expressa por cada um deles, salva nos vestígios de algum tempo e lugar (Ciavatta, 2002 e 2015 c).

A aproximação com a realidade e seu reconhecimento tem gerado diferentes lógicas de construção do conhecimento. Historicamente, os pensadores dedicaram-se a tentar explicar o que é a realidade, como o ser humano acolhe e incorpora em si a realidade, como o sujeito que conhece alcança o objeto que se dá a conhecer.

Tantas quanto as visões de mundo e de realidade, são os caminhos delineados ou estabelecidos para se chegar à “verdade”, para desnudar o objeto na sua interioridade, na sua natureza, no seu desenvolvimento e nas suas relações. Em geral, na produção do conhecimento reconhecido como científico, aceita-se que a explicitação do método e o rigor na sua aplicação conferem ao conhecimento obtido a qualidade de científico ou de verdadeiro. No entanto, o próprio alargamento das fronteiras da ciência e das novas formas do ser humano se relacionar com o mundo tem trazido à luz a complexidade do conhecimento dito verdadeiro e os múltiplos saberes de que é portadora a humanidade na sua história milenar e, em grande parte, desconhecida.

Quando falamos em aproximação da realidade através da reconstrução histórica, duas questões preliminares estão postas: primeiro, recusamos, nós também, todo dogmatismo e as concepções evolucionistas da história; segundo, recusamos toda visão cética e fragmentada do mundo e o relativismo como ponto de partida. Aos sistemas explicativos fechados ou funcionais, a uma visão fragmentada da realidade propomos a busca das articulações que explicam os nexos e significados do real e levam à construção de totalidades sociais, relativas a determinados objetos de estudo.

Neste sentido, a totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais.

Não sendo apenas uma concepção mental, o conceito de totalidade social tem um referente histórico, material, social, moral ou afetivo de acordo com as relações que constituem determinada totalidade. Consequentemente, as totalidades são tão heterogêneas e tão diversificadas quanto os aspectos da realidade.

Para Eagleton (1997, 29-32), o descrédito teórico da ideia de totalidade é esperado em uma época de derrota política da esquerda, como a que se viveu a partir dos anos 90, após da *débaçle* do comunismo. Neste sentido, a negativa da totalidade pode ser mais uma posição estratégica de natureza política do que uma elaboração teórica, e está ligada à perda do sentido da atividade política.

A compreensão do termo totalidade esbarra em várias distorções. Uma é sua aproximação semântica com totalitarismo, de esquerda ou de direita, evocado, justamente, como um cerceamento absoluto à dignidade humana. Outra dificuldade é a compreensão equivocada de que totalidade tem o sentido de tudo, o que inviabiliza um processo sério de conhecimento.

No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve através das mediações, processos sociais complexos que sintetizam as múltiplas determinações de um objeto (Ciavatta, 2002).

Esta compreensão é fundamental para o estudo da fotografia como fonte histórica porque permite ir além da aparência sensível das coisas e alcançar as relações que constituem a sua essência, os processos sociais subjacentes à aparência, a sua produção social. Implica conhecer como quando e por quem a foto foi produzida, quem são os sujeitos sociais representados, quem preservou essa memória, como é utilizada no presente.

A esta lógica de construção do objeto científico denominamos lógica da reconstrução histórica. Ela pretende ser uma lógica sociocultural que supere a lógica economicista, a lógica pós-moderna e outras abordagens que buscam ignorar a história como produção econômica e cultural da existência humana. Nesta concepção, o objeto singular é visto a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, o que significa compreender a história como processo; e reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais, o que significa utilizar a história como método.

Mas compreender a história como processo não é apenas uma questão acadêmica ou científica, mas também política, como é a própria questão do conhecimento e da ciência. A história dos povos mostra que as diferentes concepções e os diferentes relatos que constituem sua história têm, implícita ou explicitamente, posições político-ideológicas de exaltação, de defesa ou de condenação a homens, ações e acontecimentos, atos esses que não estão confinados ao passado.

Os relatos não são apenas narrativas cronológicas ou lineares, histórias objetivas ou versões subjetivas do passado. São descrições, são notícias, são informações e explicações que relacionam uma coisa a outra, um momento a outro, um pensar e um agir a outro. São discursos pães de elementos de ação que se projetam do passado para o presente e instauram formas de ser do passado no presente, em direção ao futuro.

É Marx (1979) quem vai explicitar os elementos políticos e ideológicos da história ao concebê-la como o processo da vida real dos homens, de suas lutas políticas e como a ciência desse processo, a história como processo vivido, a história como objeto e como método de conhecimento (Vilar, 1987).

Metodologicamente, é o conceito de totalidade, como o conjunto de mediações sociais que constituem o objeto fotográfico na sua complexidade, como concreto real e como concreto pensado, “síntese de múltiplas determinações” (Marx, *ibid.*). As legendas de contexto, através de outras fontes documentais, atuam em um processo de intertextualidade e permitem a compreensão da fotografia não apenas na sua aparência, como imagem, mas na essência do objeto socialmente produzido.

Imigrantes, anarquistas, socialistas e comunistas criaram um campo permanente de lutas contra o patronato que mantinha em condições semiescravas o trabalho livre. A memória legada nos jornais que integram o ASMOB e retrata as diversas formas de luta. A massa operária submetida a duras condições de trabalho e de sobrevivência denunciava as más condições de vida, de trabalho e a perseguição política. Organizava-se e difundia sua palavra por todo o país. Criaram-se dezenas de jornais nas principais cidades, como São Paulo e Rio de Janeiro, mas também em núcleos mais distantes, em outras regiões do país.

Na memória do trabalho no arquivo, os trabalhadores se reconhecem não apenas como classes subalternas, mas como sujeitos sociais conscientes de sua história e de sua organização, das raízes profundas do trabalho no tecido social e na construção da democracia.

1.4. Depoimentos, memória e história oral

Neste texto, destacamos o exercício de memória pelo depoimento sobre os acontecimentos que permitiram o salvamento do Arquivo Astrojildo Pereira. Suas principais protagonistas foram jovens mulheres, corajosamente dedicadas às causas do socialismo e, particularmente, do PCB. Particularmente, nos anos 1970, os chamados anos de chumbo da Ditadura, empenharam-se na preservação das centenas de documentos que registram, como nenhum outro acervo no Brasil, as lutas dos operários nas três primeiras décadas do século XX.

Seus depoimentos foram dados e gravados em sessões públicas (2001, 2007 e 2013) na Universidade Federal Fluminense, a partir de breves perguntas que buscaram deixar espaço para relatos sobre a vivência dos acontecimentos, os sentimentos e as implicações das ações de resgate. São parte da memória reprimida nesse período sombrio.

Quando falamos em memória, entramos no terreno da história, mas historiadores como Jorn Rusen (2009, 164) fazem uma distinção entre as duas formas de narrar os acontecimentos, embora ambas tenham uma íntima e imperiosa relação com a questão do tempo: “A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente”, enquanto a história é uma forma elaborada de memória que vai além dos limites da vida individual. O passado é rememorado em uma unidade de tempo que se abre para o futuro e permite aos sujeitos sociais uma interpretação das mudanças “para ajustar os movimentos temporais de suas próprias vidas”. No tratamento dos depoimentos em questão, permanecemos no terreno da memória articulada ao seu momento

histórico, mas sem pretender avançar no cruzamento exaustivo das fontes e na sua interpretação.

No Brasil, como em outros países, as elites sempre estiveram preocupadas em preservar seus feitos, suas vitórias e sucessos, suas dinastias e descendentes para a posteridade. Mas é escassa a memória das lutas de resistência, das revoltas e das revoluções dos setores populares, das ações de resistência das classes trabalhadoras (Ciavatta, 2015 c).

Em nosso tempo, participamos de uma tomada de posse de todas as memórias e dos relatos históricos que com elas se constroem, por aqueles longamente excluídos de sua própria história. Os trabalhadores, as mulheres, os negros, os índios, os idosos tomam a palavra e se fazem ouvir no mundo silenciado pelos poderosos. Por que lutar, por que preservar a memória das lutas são perguntas que adquirem um novo significado neste processo, o de passar às gerações futuras, aos mais jovens, o legado da esperança das conquistas de vida longamente ansiadas. Se a palavra não basta para transformar as estruturas sociais, ela alimenta o conhecimento e instaura verdades possíveis.

A história oral teve larga difusão entre os movimentos sociais, nas classes populares onde a escrita é escassa, entre analfabetos, rebeldes, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos etc., constituindo-se na vertente da história dos setores chamados excluídos. Mas não apenas eles, também a preservação da memória tem se beneficiado dos procedimentos de história oral. O que tem trazido tensões são as formas de trabalhos acadêmicos e não-acadêmicos que podem diferir muito na construção do conhecimento (Ferreira e Amado, 1996).

2.

Fotografias na imprensa operária do início do século XX

O acervo de jornais operários existente no ASMOB é muito grande como indicamos ao apresentar o acervo. Nesta oportunidade, trataremos brevemente de alguns poucos jornais. Quanto à existência de fotos em suas páginas, apenas considerando o primeiro Catálogo, com o apoio de bolsistas de iniciação científica e de apoio técnico, localizamos e identificamos 825 fotografias.

Observamos que elas são escassas, quase inexistentes nos jornais publicados nas primeiras décadas: Guerra Social (1911), A Voz do Trabalhador (1913), O Barbeiro (1916), O Cosmopolita (1917-1918), Liberdade (1918), Boletim da Escola Moderna (1918), O Germinal (1919), Spartacus (1919), Alba Ross (1919) A Obra (1920), A Vanguarda (1921), O Panificador (1921-1922) Voz Cosmopolita (1922-1926), O Trabalhador Gráfico (1926), O Internacional (1922-1928).

No conjunto de jornais citados acima, encontramos 82 fotografias. E, apenas, no Jornal A Nação (1927), localizamos um conjunto de 743 fotos. Atribuímos tão grande diferença entre o este conjunto de pequenos jornais e o último jornal, às possibilida-

des de acesso e reprodução das fotos, mas também, às características da própria coleção de documentos. Primeiro, os jornais evidenciam descontinuidade nos números. A coleção de jornais preservada, principalmente, até onde sabemos, por um colecionador, Astrojildo Pereira, como coleção pessoal, e pode não conter todos os números publicados. Segundo, o Arquivo passou por diversas situações de guarda e pode não estar completo (deterioração, extravio, etc.). Terceiro, quanto ao uso de fotos, eram jornais populares, feitos com poucos recursos, em uma época em que a fotografia era ainda uma tecnologia relativamente cara e sua apropriação restrita.

Os jornais operários da época, as primeiras décadas do século XX, são fortemente compostos por textos. Segundo Giglio(2000, 61), cabia-lhes

a tarefa de educar o homem novo, livre dos preconceitos plantados pela religião, (...) – mantidas com a ignorância e ausência de contato com os saberes das ciências, livres de sentimentos patrióticos que servem apenas para alimentar o fratricídio entre os povos em favor dos interesses particulares de uns poucos.

O periódico anarquista, “A Guerra Social” busca divulgar as transformações políticas, econômicas e sociais internas e externas. Desta forma, destacam as revoluções que ocorreram na Europa, a exemplo das transformações da classe operária após a Revolução Industrial, com a Revolução de 1917 na Rússia e no movimento operário vitorioso com a Revolução Mexicana de 1910. Estas matérias buscam exemplificar os movimentos dos trabalhadores, divulgando práticas de organização e resistência e a dimensão educativa dos mesmos.

Não podemos deixar de destacar, também, que naquele início de século, eram poucos os leitores no Brasil. Segundo dados levantados por Giglio (ibid., 53), no Estado de São Paulo, por exemplo, apenas 39,57% eram leitores. Já entre os imigrantes, chegados ao país, no período, 46,23% de estrangeiros eram leitores. A autora ressalta também que “impressos como o jornal mantinham uma relação sistemática com os acontecimentos que demarcaram o modo de vida de certas comunidades de leitores” .

As notícias divulgadas, através das matérias e seções distribuídos nas páginas do jornal, são recorrentes durante os dois anos de edições e buscam uma vinculação dos operários entre si. Aparecem notícias de várias categorias profissionais nos diversos estados do Brasil e em algumas de suas cidades, a exemplo de São Paulo, Porto Alegre, Niterói, Fortaleza. As categorias profissionais são: pedreiros, alfaia-tes, marceneiros, padeiros, tecelões, agricultores, trapeiros, engraxates, carroceiros, caixeiros e outros.

Os textos dos jornais operários, ainda segundo Giglio (ibid.), caracterizam-se por um discurso doutrinário, e “A Guerra Social” não foge a esta regra. Como exemplo podemos vimos que os artigos são divididos em capítulos, ao longo das várias edições, visando o reconhecimento e a aceitação de certas “verdades”, como mostram, entre outras, as seguintes matérias: “A Organização Operária” (manifestações), “A Carestia das Cazas” (classes Sociais), “Quem é Deus” (religião).

Giglio (ibid.) chama a atenção para o fato de que “o impresso e sua circulação inauguram a possibilidade de ações coletivas de resistência”, a exemplo da “construção de uma representação do operariado enquanto força coletiva, capaz de abater o avanço da exploração do capital”.

Ela analisa, também, o jornal *A Voz do Trabalhador*, editado no Rio de Janeiro entre 1908 e 1915, como órgão da Confederação Operária Brasileira. “O programa da Confederação Operária Brasileira durante o período de existência do jornal é o de alcançar, através da organização dos operários em sindicatos, a revolução social” (ibid., 61). Uma das finalidades principais desta Confederação era propagar os meios para a emancipação do proletariado, defendendo em público as reivindicações econômicas dos trabalhadores, utilizando-se para isso de todos os meios de propaganda conhecidos, sendo os jornais os principais.

O Primeiro Congresso Brasileiro, realizado em 1906, fez confrontar duas ideologias presentes entre o operariado: os sindicalistas revolucionários que eram os anarquistas e os socialistas. Segundo Giglio (ibid.), “os primeiros anarquistas entendiam que a revolução social não é uma simples revolução política, uma questão de tomada do poder para mudar-lhe a forma ou decretar, de cima, reformas salvadoras; não queriam emancipar o povo, queriam que ele se emancipasse”.

No caso de *A Nação*, onde as fotos são abundantes, embora seja uma publicação do mesmo período, sabe-se que o jornal foi doado ao Partido Comunista. O jornal evidencia mais recursos materiais e gráficos no noticiário e na abundância das fotografias.

Até onde conseguimos investigar a presença e o sentido das fotografias, sua distribuição nas páginas é aleatória, salvo alguns indícios analisados: no primeiro grupo de jornais, encontra-se a reprodução de rostos de políticos, de trabalhadores, de artistas do cinema e teatro, alguns casos trágicos de morte por acidente. É o que Ferreira (1978) chama de fotografia na imprensa,

O exame de *A Nação*, além do discurso doutrinário e opositor ao regime político do país sob a burguesia capitalista, que caracteriza esse tipo de publicações, notamos um esforço do jornal em apresentar-se como opção de leitura diária e difusor de informações não só para os trabalhadores, mas também para elementos da classe média da época: profissionais liberais e intelectuais, setores médios do oficialato das forças armadas.

Na análise do jornal *A Nação*, o uso da fotografia e a organização dos seus espaços, remete-nos ao debate em torno do seu papel educativo junto aos trabalhadores. Seu discurso doutrinário (que permitia dentre outras coisas reproduções integrais de pronunciamentos e textos densos publicados em série) era difusor de novos valores e práticas de atuação e de novas estratégias de leitura, na tentativa de alcançar os trabalhadores analfabetos. “*A Nação*” apresentava em suas páginas análises da realidade diferenciadas do padrão hegemônico da grande imprensa da época. Textos e fotografias compartilhavam desta tarefa, articulando sentimentos, interesses, projetando caminhos e horizontes, alimentando o imaginário e as ações concretas.

São frequentes as fotos de primeiro plano de nomes importantes do Partido Comunista do Brasil e do exterior, grupos de trabalhadores de associações e as-

sembleias profissionais, denúncias das condições perversas de vida e de trabalho, fotos de trabalhadores considerados “agitadores” pelas autoridades, outros desterrados para a região amazônica (aqueles que se envolviam em greves para reivindicação de direitos e melhores salários). Algumas fotografias revelam a captação de cenas vivas, dos trabalhadores em ações reivindicativas, na porta de fábricas. Ferreira considera que nesta reprodução fotográfica, diferente das imagens padrão, estáticas, há a passagem da fotografia na imprensa, para a foto reportagem (Ferreira, *ibid.*).

Como os grandes jornais, a primeira página é dedicada às matérias sobre a conjuntura política da época e para denúncia das péssimas condições de vida dos trabalhadores. São matérias que tem continuação, se necessário, nas páginas seguintes.

Destacamos algumas seções do jornal: a seção Ecos trazia, além dos comentários sobre outros jornais e demais publicações, pequenas notícias que tinham repercussão no cenário político nacional e algumas crônicas assinadas, outras anônimas ou da editoria do jornal.

Na seção Hoje, uma série de “informações úteis” para o leitor naquele dia, desde horários dos trens e a agenda de conferências, passando por indicações de leitura (livro do dia), até o cardápio de alguns restaurantes na cidade (prato do dia).

A seção/encarte Última Hora parece não ter um padrão definido, mas notamos que as notícias do cotidiano sobre mortes, acidentes, assaltos (normalmente em pequenas notas) aparecem com regularidade. Pela diversidade de temas e a (des) organização dos espaços, entendemos que seria uma página reservada às notícias que chegam à redação depois da edição fechada, e não encontram lugar nos espaços específicos.

O uso das fotografias no A Nação parece-nos instável, transitando em um tênue limite entre a fotografia de imprensa e o fotojornalismo, ou “da simples transposição das imagens fotográficas para as páginas dos periódicos, para um tipo de fotografia específico, adaptada às demandas da imprensa ilustrada” (Costa, 1993, 75).

Em determinados momentos, as fotografias eram simplesmente ilustrativas e redundantes às informações escritas nas matérias e, em outros casos, era a própria foto que articulava e passava um ponto de vista próprio dos acontecimentos relatados.

Neste universo, a fotografia aparece com uma diversidade de usos: para chamar a atenção do leitor para a relevância de determinado assunto; para identificar/personalizar as principais figuras da burguesia e seus prepostos, figuras expoentes do proletariado nacional e internacional, personalidades do meio artístico e intelectual. Aparecem, também, para retratar um determinado aspecto da realidade e/ou de um evento.

A fotografia surge como poderoso instrumento de afirmação/articulação do discurso doutrinário do jornal, assumindo o caráter de denúncia da dura realidade dos trabalhadores e de suas famílias, conclamando a classe trabalhadora para a necessidade da sua organização, seja nos espaços do movimento sindical, seja no seu partido, o PCB.

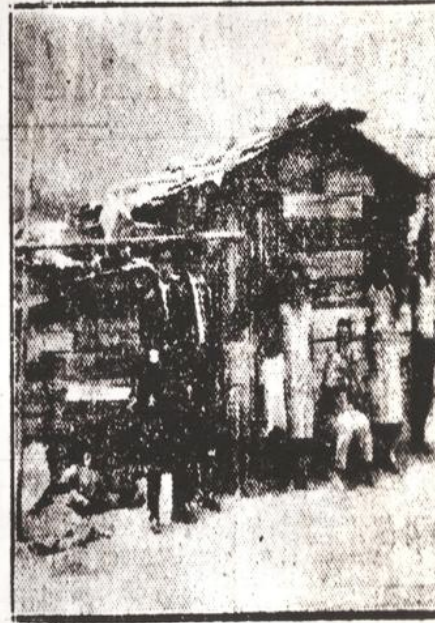
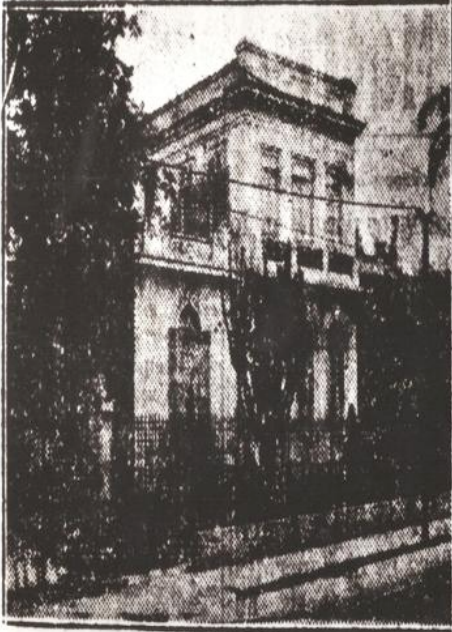
Apresentamos, abaixo, algumas fotografias, como exemplos paradigmáticos destes variados usos.



Arquivo Edgar Leuenroth-UNICAMP e ASMOB/NEDDATE-UFF, autor desconhecido, *A Voz do Trabalhador*, Rio de Janeiro, 1º-10-1913. “O Segundo Congresso Operário”.

“Neste interregno, do 1º ao 2º congresso, muita coisa aconteceu. Cresceu a indústria, o número de operários nas cidades aumentou consideravelmente, nasceram novas entidades operárias, as greves eram mais intensas, mais orientadas e os seus participantes mais ativos, conscientes, doutrinados, mais cultos, independentes e capazes de um diálogo inteligente e franco com o industrial – também mais ganancioso, mais explorador, mais intolerante, apavorado com os conhecimentos de seus empregados. O governo, dando cobertura aos industriais, ordena novas medidas de repressão (...)”. (Edgar Rodrigues, 1979).

Compare!..



ONDE SE REFESELA EPITACIO PESSOA

Rua da aristocracia feudal. Voluntários da Pátria n.º 25. Palacete elegante. Cada metro do terreno: 2, 3 contos de réis. Portão de ferro. O chique-chique nostálgico dos sertões da Parahyba. O jardim risonho. O balcão florido. As janelas abertas á viração...

Dentro do palacete, o luxo, a elegancia. Quadros, estatuas...

ONDE O PROLETARIADO CURTE A SUA MISERIA

Não há questão social no Brasil, diz Epitácio Pessoa. A questão social é uma questão policial, diz Washington Campos. Mas, vede só a photographia acima. O casebre fica á beira da Lagoa Rodrigo de Freitas. Linda e azulada a lagoa. Negro e feio, o casebre. As mulheres descalças. Pobres mulheres trabalhadoras".

ASMOB/NEDDATE, *A Nação*, 15-02-1927. "Compare!... Onde se refestela Epitácio Pessoa". "Onde o proletariado curte a sua miséria".

"Rua da aristocracia feudal. Voluntários da Pátria n.º 25. Palacete elegante. Cada metro do terreno: 2, 3 contos de réis. Portão de ferro. O chique-chique nostálgico dos sertões da Parahyba. O jardim risonho. (...) Não há questão social no Brasil, diz Epitácio Pessoa [Presidente]. A questão social é uma questão policial, diz Washington Campos. Mas, vede a fotografia acima. O casebre fica á beira da Lagoa Rodrigo de Freitas. Linda e azulada a lagoa. Negro e feio, o casebre. As mulheres descalças. Pobres mulheres trabalhadoras".

A serviço do capitalismo estrangeiro

8888

O GOVERNO EXPULSA TRABALHADORES DO TERRITÓRIO NACIONAL



Os operários expulsos pelo governo à soldo da gibóia anglo-americana

ASMOB/NEDDATE-UFF, autor desconhecido, A Nação, Rio de Janeiro, 07-06-1927, "A serviço do capitalismo estrangeiro. O governo expulsa trabalhadores do território nacional. Os operários expulsos pelo governo à saída da gibóia anglo-americana.

"Notícia um telegrama do Rio de Janeiro que pelo vapor 'Demerara', a partir amanhã para a Europa, seguem onze operários, que a polícia processou como anarquistas. São mais onze vítimas da fúria anti-proletária da corja governante, mas serão também outros tantos divulgadores no estrangeiro do que aqui se passa". A polícia do Rio de Janeiro prossegue na sua faina de perseguir os trabalhadores que não se submetem passivamente à exploração desenfreada do capitalismo. Muitos são os militantes das associações operárias que se encontram presos sem culpa formada (...)" (A Vanguarda, São Paulo, 05-03-1921 e 13-03-1921).

A assembléa de hontem da Alliança dos Trabalhadores em Marcenarias



ASMOB/NEDDATE-UFF, autor desconhecido, A Nação, Rio de Janeiro, 03-01-1927. "A assembléa de hontem da Alliança dos Trabalhadores em Marcenaria".

"A assembléa de hontem da Alliança dos Trabalhadores em Marcenaria". "Organizemos nossos sindicatos de resistência, isto é, associemos nossas forças individuais, sem nos preocuparmos com nacionalidade ou cores e fundemos as nossas associações de classe, com o fim de darmos combate ao capitalismo, exigindo aos nossos exploradores todas as melhorias de condições de vida, desde que tenhamos força para exigir, até que um dia possamos transformar em terra mãe, livre e comum, toda a superfície do planeta Terra" (do Projeto da Confederação Operária, 1914, apud Edgar Rodrigues, 1979).

ENTO SYNDIC

RA
RO,
A
as

No Cotonifício Gavea

Os serões e as conquistas

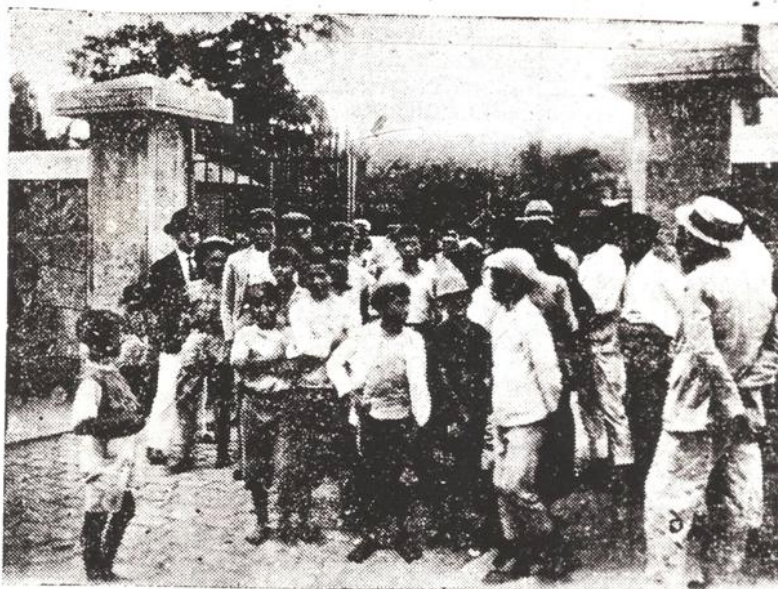
o se
Ná
as
alho
o às
casa
co-
as

telro
uma
s de
tem
ndo
com
la.
omo
rias
que
ope-
ein?

no
di-
izer

faz
par-
pelo
bur-
ibil-
ezas
res-

laes
isso
mo-
s se
rios



Os redatores da "A Nação" visitam os companheiros e companheiras do Cotonifício Gavea

Com
aba

Em E
Medic
vel, ná
miliona
mente o
Por e
sua faz
Areal a
necessa
que ali
automos

Para e
achasse
pobres
por que
lhes se-
de servi

Um d
viagado
cia, con
para tra
monstro
o valor
dos trat

Exo-
res em
se à r
se sabe
pois, po
seu pes
nede de
poltrões
Sra. pa
enquan
mento e
isto é 2

Pagos
viam por
pública
cálculo
fugiu e
de deba
em con

ASMOB/NEDDATE-UFF, autor desconhecido, A Nação, Rio de Janeiro, 07-03-1927. "Os redatores de 'A Nação' visitam os companheiros e companheiras do Cotonifício Gávea".

"Grande foi a satisfação que causou no espírito do operariado do Cotonifício Gávea a publicação dos absurdos praticados pelos nossos patrões nos serões obrigatórios (...). Pobres, coitadinhas criaturas que são obrigadas a trabalhar das 7 às 21 horas sem ter direito a falhar um só dia!" (A Nação, Rio de Janeiro, 07-03-1927). "A história do operário industrial no Brasil está escrita nas páginas dessa imprensa [operária], desde o final do século passado até o primeiro quartel do século atual. O seu valor como documento vivo deste período é incontestável porque é sobretudo informativo, e foi resultado de uma participação efetiva individual e do coletivo no processo histórico (Maria Nazareth Ferreira, 1978).

3.

Considerações finais

A utilização de jornais como fontes históricas tem sido objeto de discussão entre os cientistas sociais. Como outras fontes documentais, elas devem ser submetidas à crítica e ao cruzamento de informações com outros documentos. Mas a interpretação de fontes para a afirmação científica dos fatos é, necessariamente, produto da objetividade dos mesmos e da subjetividade do pesquisador que as traduz segundo seu entendimento, sua concepção de mundo e da sociedade onde vive, sua percepção dos fatos e suas ideologias.

Com estes cuidados iniciais, procedemos ao levantamento dos jornais da imprensa operária no extenso e valioso arquivo dos primórdios do movimento operário no Brasil, que é o ASMOB. Quanto ao uso da fotografia, objeto especial deste trabalho, utilizamos os mesmos procedimentos de trabalhos anteriores com essa fonte, tratando-os como históricas, isto é, processos sociais complexos que, sob a ação dos fotógrafos, recortam os aspectos da realidade a serem mostrados. A qualidade da informação proveniente deste primeiro sujeito que atua em sua produção, acrescentam-se aqueles que a demandaram, os que a preservaram e os que a utilizaram com determinadas finalidades.

Neste trabalho, foi possível reconhecer a importância dos jornais operários para a memória e a história dos trabalhadores no Brasil; a reiteração nos jornais, das poucas fotografias disponíveis nas redações de muitos desses jornais; a presença abundante e diferenciada da fotografia em um jornal de posse de um coletivo forte, com recursos e com militância, como é o caso de *A Nação*, jornal do PCB; as ações de jovens militantes políticos, de grande coragem e resistência ao autoritarismo da Ditadura no salvamento do ASMOB, preservando para a posteridade fontes originais para a pesquisa social; a importância fundamental dessa documentação (jornais, cartas, panfletos, fotografias etc.) para a história do trabalho, da educação e das lutas dos trabalhadores no início do século passado no país.

Bibliografia

- BATALHA, Cláudio, *O movimento operário na Primeira República*. Rio e Janeiro, Zahar, 2000.
- BERTUSSI, Guadalupe T. *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*. México, Universidad Pedagógica Nacional / Miguel Porrúa, 2005.
- BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1982.
- CIAVATTA, Maria. *A memória fotográfica preservada pelos trabalhadores em jornais operários. Ensaio fotográfico*. In: CIAVATTA, Maria (org.). *Luta e Memória. A preservação da memória histórica do Brasil e o resgate de pessoas e de documentos das garras da Ditadura*. Rio de Janeiro, Revan, 2015 c, p. 230-245.
- CIAVATTA, Maria. *A memória sem medo. Apresentação*. In: CIAVATTA, Maria (org.). *Luta e Memória. A preservação da memória histórica do Brasil e o resgate de pessoas e de documentos das garras da Ditadura*. Rio de Janeiro, Revan, 2015 b, p. 15-24.
- CIAVATTA, Maria. CIAVATTA, Maria (org.). *Luta e Memória. A preservação da memória histórica do Brasil e o resgate de pessoas e de documentos das garras da Ditadura*. Rio de Janeiro, Revan, 2015 a.
- CIAVATTA, Maria. *O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações*. In: _____; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, Vozes, 2001.
- CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens – A fotografia como fonte histórica (1900-1930)*. Rio de Janeiro, DP & A / FAPERJ, 2002.
- COSTA, Helouise. *Da Fotografia de Imprensa ao Fotorjornalismo*. In: ACERVO, *Revista do Arquivo Nacional*. Rio de Janeiro, vol. 6, n.º 1-2, p.75-86, jan/dez 1993
- CHESNAUX, Jean. *Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia e de los historiadores*. 15a. ed. México, Siglo Veinteuno, 2000.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia*. São Paulo, Boitempo, 1997.
- FERREIRA, Maria Nazareth. *A imprensa operária no Brasil. 1880-1920*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. 8ª. ed. Rio de Janeiro Editora da FGV, 2006.
- GIGLIO, Célia Maria Benedicto. *“Impressos Operários, Leitores e Práticas de Resistência”*, In: *Contemporaneidade & Educação: Revista semestral de ciências sociais e educação, ICEC*. Ano V, no. 07, 1º. semestre, 2000.
- GUIA. CEDEM. *Centro de Documentação e Memória*. São Paulo, CEDEM/UNESP, 1996.
- HISTORICAL Archives of the Brazilian Workers Movemnt. *Microfilm catalogue 82*. Milano, Giangiacomo Feltrinelli, Foundation, 1982.
- HISTORICAL Archives of the Brazilian Workers Movemnt. *Microfilm catalogue 82*. Milano, Giangiacomo Feltrinelli, Foundation, 1983.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, UNICAMP, 1992.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica à Economia Política*. Lisboa, Editorial Stampa, 1977.

MARX, Karl; Friederich Engels. *A ideologia alemã. (Teses ad Feuerbach)*. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Prefácio. In: FERREIRA, Maria Nazareth. *A imprensa operária no Brasil. 1880-1920*. Petrópolis, Vozes, 1978, p. 11-12.

POLLAK, Michel. *Memória, esquecimento e silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 3 (3): 3-15, 1989.

RODRIGUES, Edgar. *Alvorada operária*. Rio de Janeiro, Mercado Livre, 1979.

RUSEN, Jorn. *Como dar sentido ao passado: questões relevantes da meta-história*. História da Historiografia, n. 2, p. 164-209, março, 2009

VILAR, Pierre. *Marx e a história*. In: HOBBSAWN, Eric J. *História do marxismo. I. O marxismo no tempo de Marx*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

ESTUDIO PRELIMINAR A TRAVÉS DE FOTOGRAFÍAS ESCOLARES SOBRE LA EDUCACIÓN EN EUSKADI EN EL SIGLO XX

Alazne GONZÁLEZ SANTANA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea¹

Fuera de lo que pueda pensarse el uso de las fuentes fotográficas como fuente primaria no es una cuestión del tiempo presente, ya se venía realizando en los años 70 de la mano del del historiador francés Philippe Ariès (1983), cuyo *leit motiv* eran precisamente, contar la historia a través las fuentes visuales, como ejemplo en *El Hombre ante la muerte* publicado originalmente en 1977.

De todas formas, la imagen como fuente primaria en la Historia de la Educación no se empieza a tener en cuenta hasta finales de los años 70 con los trabajos de Ruiz Berrio (1977) y, posteriormente, Tiana (1988). Opinión también compartida por los reputados antropólogos y etnógrafos Banks y Morphy (1997), no ha de obviarse que la antropología y la etnografía son disciplinas de inestimable valor para el historiador de la Historia Educativa. La misma tesis que también defiende el historiador británico Burke: “al igual que los textos o los testimonios orales, las imágenes son una forma importante de documento histórico. Reflejan un testimonio ocular.” (Burke, 2005, p. 17). Es más, Aunque en la mayoría de las ocasiones se apela a utilizar las fotografías como medio ilustrativo para explicar la historia, tal y como defiende Depaepe y Henkens (2000), porque permite ilustrar el contexto visualmente y ayudar a tener una imagen de lo acaecido (Sánchez, 2011):

“Cuando utilizan imágenes, los historiadores suelen tratarlas como simples ilustraciones, reproduciéndolas en sus libros sin el menor comentario. En los casos en los que las imágenes se analizan en el texto, su testimonio suele utilizarse para ilustrar las conclusiones a las que el autor ya ha llegado por otros medios, y no para dar nuevas respuestas o plantear nuevas cuestiones.” (Burke, 2005, p. 12)

1 Miembro del Grupo de Investigación de Estudios Históricos y Comparados-Garaian, reconocido por el Gobierno Vasco con el número 911-16.

1.

Objetivos de la investigación

Este análisis de las fotografías como fuentes primarias en el patrimonio histórico-educativo (PHE) de las tres provincias de la Comunidad Autónoma Vasca, pertenece a una parte de la tesis doctoral que se está llevando a cabo. En dicha investigación, además de fuentes iconográficas, se están analizando documentos audiovisuales y dibujos de cuadernos escolares. Por lo tanto, estamos ante una investigación de corte cualitativo, aunque se incluyan ciertos datos estadísticos mediante el uso de descriptores (*ver Tabla 1, p.2*).

Aunque en España ya se ha estudiado la fotografía como fuente primaria con el objeto de explicar la educación de ciertas comunidades autónomas, como son las Illes Balears (Aguiló, Mulet y Pinya, 2010; Comas, Fullana y González Gómez, 2014; Comas, Motilla y Sureda, 2011a; Comas, Motilla y Sureda, 2011b; Comas, Sureda y Motilla, 2012; Fullana, González Gómez y Comas, 2014; González Gómez, Comas y Fullana, 2014; González Gómez, Fullana y Comas, 2014; Miró, 2014; Motilla y Gelabert, 2014a; Motilla y Gelabert, 2014b; Sureda y Barceló, 2014) y Catalunya (Collelldemont, 2010; Collelldemont, 2014; Gurrera i Lluch, 2014), en Euskadi no hay precedentes de ello. Razón demás para indagar en los vestigios fotográficos de Álava-Araba, Bizkaia y Gipuzkoa.

1. Analizar del (PHE) de Euskal Herria (EH) en el siglo XX a partir del análisis de fuentes patrimoniales fotográficas, de manera que se ponga en relevancia la importancia del PHE como medio para conocer la cultura escolar pasada, y por ende, para comprender la presente y la posible. Este proyecto se circunscribe dentro de la institución museal del Museo de la Educación de la UPV/EHU creado el 5 de junio de 2014 dentro del Consejo de Gobierno de la UPV/EHU cuyo objetivo es la investigación y difusión del PHE de EH. El análisis del PHE mediante fuentes tradicionales supone una mirada mucho más limitada en contraste con la gran cantidad de matices que el contexto histórico-educativo de EH representa. Por todo ello, se aboga por la necesidad de ampliar la mirada a otro tipo de fuentes que, a priori, puede resultar más innovadoras en el campo del PHE vasco. En el caso que nos ocupa, el de las fotografías.
2. Realizar un análisis comparativo de las fotografías.
3. Fundamentar la importancia práctica de las fuentes documentales primarias iconográficas dentro del Museo de la Educación de la UPV/EHU: tanto dentro del museo presencial como de su versión en la web.
 - 3.1. Propuesta de buenas prácticas en didáctica museal tanto presencial como no presencial.
 - 3.2. Reforzar el vínculo del Museo de la Educación de la UPV/EHU presencial y el no presencial para encaminarnos a una sociedad del Conocimiento, y no meramente a una Sociedad de la

Información. Tal y como resalta la iniciativa 20/20 Horizon de la Unión Europea, las TIC son un motor fundamental para acercar, hacer visible y accesible el patrimonio cultural a los ciudadanos, con el enriquecimiento socio-cultural inherente que presenta para la propia sociedad.

2.

Instrumento de análisis

La fotografía es per se, un instrumento de análisis que atrapa el pasado (Sontag, 2013 y Kossoy, 2014), y que fue creada para finalidades que no tienen que coincidir con las del contexto presente. Por esta razón, la sistematización del análisis resulta el eje que vertebrará la investigación del patrimonio histórico, como también insisten Comas, Motilla y Sureda (2011a).

Por todo ello, se ha tratado de realizar un instrumento de análisis (*ver Tabla 1*) lo más preciso posible en consonancia con los objetivos que se desean alcanzar. Para ello nos hemos basado en la propuesta de Kossoy (2014):

1. La leyenda técnica: con todas las especificaciones sobre la tecnología, datación, soporte, tamaños... (Kossoy, 2014 y Salvador Benítez, 2015a). Estos datos pasarán a procesarse en dos programas estadísticos: SPSS y R con el objeto de obtener frecuencias y porcentajes que nos ayuden a discernir parte del totum iconográfico que estamos analizando.
2. La leyenda contextual: análisis del contexto de la imagen, descriptores... (Velasco, 2006; Eco, 2001; Pozo Andrés, 2012; Kossoy, 2014; Braster y Pozo Andrés, 2015). El punto 2.1 del instrumento es el que mayor peso está teniendo en la investigación que se está llevando a cabo, y el de mayor importancia en el plano de la leyenda contextual. Es de facto, el punto que se va a analizar con programas de análisis cualitativo como NVivo o Atlas.ti.

Tabla 1. Instrumento de análisis de las fotografías

Apartados		Nombre del campo	Tipo de campo	Opciones del campo
1. DATOS GENERALES				
	1.1	ID	Texto	
	1.2	Título	Texto	
	1.3	Localización interna de la fotografía	Texto	
	1.4	Archivo u origen de la imagen	Texto	
	1.5	Datación	Texto	
Situación geográfica	1.6a	Provincia	Selección Única	Álava/Araba Bizkaia Gipuzkoa
	1.6b	Municipio	Texto	
	1.7	Tipo de adquisición	Selección única	Cesión gratuita Compra a entidad privada Compra a entidad pública Dominio Público Donación de particulares Se desconoce
Colección	1.8a	Parte de colección	Selección única	Sí No Se desconoce
	1.8b	Especificar colección	Texto	
Centro escolar	1.9a	Centro Educativo	Selección Única	Sí No Se desconoce
	1.9b	Tipo de centro educativo	Selección única	Concertada Concertada religiosa (CR) CR femenina CR masculina P femenina P masculina Privada Privada religiosa Pública Se desconoce
	1.9c	Nombre del centro educativo	Texto	
Centro no escolar	1.10	Tipo de centro no escolar	Selección única	Fundación Actividad municipal Kilometroak Actividades tradicionales Otras

2. DATOS CONTEXTUALES				
Descriptores de la foto	2.1	Descripción detallada de la fotografía	Párrafo	
	2.2a	Lugar de la acción	Texto	Aula Taller Patio Edificio escolar Fuera del recinto escolar Otra (decir cuál)
	2.2b	Protagonistas	Selección única	A+P A+P+Otros Alumnado No hay personas Otros Profesorado
	2.2c	Subgénero fotográfico	Selección única	Actividad de aula/taller Actividades al aire libre Actividades extraescolares Alumnado en clase Colonias escolares Foto de clase/promoción Foto de clase/promoción + profesorado Foto de profesorado Retrato escolar Propaganda Otro
	2.2d	Tipo/origen foto	Selección única	Anuario/Memoria escolar Foto Foto enmarcada Orla Postal escolar Prensa Prensa escolar

3. AUTORÍA DE LAS FOTOGRAFÍAS				
	3.1	Autor	Texto	
	3.2	Estudio fotográfico	Texto	
	3.1	Otros datos	Párrafo	

4. DATOS TÉCNICOS				
	4.1	Naturaleza del original	Selección única	Positivo Negativo Digital
	4.2	Soporte de la fotografía para el análisis	Selección única	Impreso de negativo Escaneado e impreso Digitalizado
Formato	4.3a	Formato original	Selección única	6x9 10x15 18x24 20x25 24x30 30x40 40x50 35mm Tarjeta postal Medida no estándar
	4.3b	Formato de la fotografía digitalizada	Selección única	JPG PDF PNG RAW/ARW/... TIFF Otro
	4.4	Tonalidad	Selección única	BN Sepia Color BN coloreado Sepia coloreado

Elaboración propia a partir de Kossoy (2001, 2014) y Salvador Benítez (2015).

Tanto Comas, Fullana y González Gómez (2014), así como Velasco (2006), abogaban por que el retrato escolar era per se, por su transcendencia un subgénero de la fotografía escolar, así como (Comas, Motilla y Sureda (2011a)), lo hacen con las colonias escolares. Nosotros, siguiendo su estela, no sólo hemos defendido su tesis, sino que nos hemos inclinado por añadir más subgéneros en nuestra herramienta de análisis (ver puntos 2.2c y 2.2d del instrumento).

3.

Centros de documentación y fototecas en Euskadi

La localización de las fotografías ha resultado un trabajo arduo (*ver Tabla 2, p.6*), sobre todo en lo que a la provincia de Bizkaia se refiere. El “Catálogo del Archivo Histórico de la Diputación Foral de Bizkaia” apenas tenía fotografías de la provincia, y todas eran anteriores a la Dictadura Franquista. No obstante, la fundación privada Sabino Arana tiene un gran catálogo de niños de la guerra que fueron evacuados al Reino Unido. Además, el Ayuntamiento de Sestao nos ha facilitado gratuitamente una veintena de fotografías de las Escuelas de Aprendices de los Altos Hornos de Vizcaya. No obstante, con el traslado a la nueva sede de la Biblioteca Foral de Bizkaia se han extraviado los fondos fotográficos de las escuelas de barriada por lo que nos hemos visto obligados a escanear las fotografías que Gregorio Arrien (1987)

Tanto en Gipuzkoa como en Álava-Araba nos hemos encontrado con una sobreinformación iconográfica, sobre todo centrada en las escuelas profesionales masculinas, dedicadas a formar a los futuros trabajadores de las fundiciones, armerías... Cuestión que Murua (2015) explica con detenimiento en su obra. Por esta razón, hemos tenido que dejar de lado ciertas fotografías y pasar nuestro cedazo para separar la harina del grano. Como afirma Cuesta (2007, p. 67) “La cantidad no se transforma en calidad. (...) Recordar sólo, o casi, es posible desde el silencio.”, muy al hilo de Tanizaki (2014, p. 95) que desea “hundir en la sombra lo que resulta demasiado visible y despojar de su interior cualquier adorno superfluo”.

Ejemplo de ello es la *Figura 1*, son dos fotos descargadas del fondo fotográfico de la Fundación sancho el Sabio. Aparentemente parecen diferentes por su coloración, pero su única diferencia es la temperatura del color y que la segunda foto tiene un encuadre levemente más alejado. Cuando nos hemos encontrado con este tipo de vicisitudes, hemos optado por elegir una única foto. En este caso se ha escogido la foto superior, cuya temperatura del color se parece más a las fotografías de los años 70.

▼ Figura 1.
Escuela profesional femenina del Campillo
(Vitoria-Gasteiz, noviembre de 1975)



Fuente: Fundación Sancho el Sabio (2016).

Tabla 2. Centros de documentación y fototecas con las que se está trabajando

Nombre	Localidad	Provincia	Tipo	Gratuita/Pago
Archivo del Nacionalismo Vasco (Fundación Sabino Arana)	Bilbao	Bizkaia	Privada	De pago, precio reducido de 50% para investigadores.
Archivo General de Gipuzkoa	Tolosa	Gipuzkoa	Pública	Gratuita
Archivo General de la Administración	Madrid	Madrid	Pública	De pago. Consulta gratuita
Archivo Municipal Fotográfico de Vitoria-Gasteiz	Vitoria-Gasteiz	Álava-Araba	Pública	De pago. A 0,28€ la foto
Catálogo del Archivo Histórico de la Diputación Foral de Bizkaia	Bilbao	Bizkaia	Pública	Precio reducido para investigadores. A 0,35€ la foto. precio normal, 3,5€.
Fototeca del Archivo Municipal de Irún	Irún	Gipuzkoa	Pública	Gratuita a baja calidad. De pago a alta calidad. 10€ por foto.
Fototeca del Patrimonio Histórico	online	Madrid	Pública	Gratuita
Fototeca Kutxa	Online Donostia-San Sebastián	Gipuzkoa	Privada (perteneciente a Kutxabank)	Gratuita a baja calidad. De pago a alta calidad. 10€ por foto.
Fundación Sancho el Sabio	Vitoria-Gasteiz	Álava-Araba	Privada (perteneciente a Kutxabank)	Gratis y sin marca de agua con registro (gratis).
Archivo Municipal de Zarautz	Zarautz	Gipuzkoa	Publica	Gratuita para investigadores
Ayuntamiento de Sestao	Sestao	Bizkaia	Pública	Gratuita
Liburuklik	Online	Euskadi	Pública	Gratuita

Elaboración propia

3.

Conclusiones

En esta primera toma de contacto con el grueso del material fotográfico que tenemos para el análisis, nos hemos dado cuenta la poca presencia de la mujer, o, mejor dicho, las exiguas fotografías existentes de las escuelas de niñas durante el principio del siglo XX hasta los años 70. Bien es cierto que hemos encontrado fotografías en prensa anterior a la época franquista, donde el mejor o la mejor alumna de un colegio determinado obtenía un galardón, principalmente de concursos municipales. No obstante, apenas se encuentra material de las niñas en el aula.

A priori, este tipo de datos no sorprenden dado el contexto de nulidad de protagonismo de la mujer, relegada a las labores del hogar y cuidado de la familia. No obstante, sí que esperamos encontrar mayores colecciones fotográficas de escuelas femeninas.

▼ Figura 2.
Grupo de alumnas de la escuela Pública de Niñas con su profesora (primera mitad del siglo XX)



Fototeca de Irún.

http://www.irun.org/archivo/fototeca_ficha.asp?texto=escuela%20ni%F1as&ref=&ano=&offset=&referencia=29169

Lo que queda fuera de todo género de duda es que las fotografías nos están aportando una serie de datos que no aparecen en los manuales, escritos o textos de la época. Es más, muchas veces lo importante de dichas fotografías son los detalles que no vemos, los actantes que faltan en las representaciones iconográficas.

Esta investigación resulta de gran trascendencia, no sólo para la tesis, sino como fuente inestimable para el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Añadirá valor a las investigaciones pretéritas y futuras que el grupo de investigación GARAIAN acometan sobre la Historia de la Educación en el País Vasco y su patrimonio histórico educativo. Además del hecho de que las fuentes iconográficas obtendrán el valor de fuentes primarias. Mediante las fotografías podremos acercar a los visitantes del museo a la historia de la educación vasca de manera visual y atractiva. En este caso, el dicho de “una imagen vale más que mil palabras” adquiere más sentido que nunca.

Bibliografía

- AGUILÓ, C., MULET, M.J. y PINYA, P., “La Fotografía de temática escolar en arxius no especialitzats: notes sobre fons en imatge a Mallorca”, *Educació i història: Revista d’història de l’educació*, 2010, 15, 73-98.
- ARIES, P., *El hombre ante la muerte*, Madrid, Taurus, 1983.
- ARRIEN, G., *Educación y escuelas de barriada de Bizkaia: (Escuela y autonomía, 1898-1936)*, Bilbao, Diputacion Foral de Bizkaia, 1987.
- BANKS, M. y MORPHY, H., *Rethinking visual anthropology*, New Haven and London, Yale University Press, 1997.
- BRASTER, S. y DEL POZO, M., “Education and the children’s colonies in the Spanish Civil War (1936–1939): the images of the community ideal”, *Paedagogica Historica*, 2015/07/04 2015, 51 (4), 455-477.
- BURKE, P., *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2005.
- COLLELDEMONT, E. (Coord.), *Investigar la Història de l’Educació amb Imatges*, Barcelona: Eumogràfic, 2014.
- COLLELDEMONT, E., “La memoria visual de la escuela”, *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (28), pp.133-156, 2010.
- COMAS, F., FULLANA, P. y GONZÁLEZ GÓMEZ, S., “El retrat escolar, aproximació a un subgenere iconografic”, *En Actas de XXI Jornades d’història de l’educació: Imatges de l’escola, imatge de l’educació*, Palma, 26, 27 i 28 de novembre de 2014, F. COMAS, S. GONZÁLEZ GÓMEZ, X. MOTILLA y B. SUREDA eds., *Universitat Illes Balears*, pp. 377-388.

- COMAS, F., MOTILLA, X. y SUREDA, B., "Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares: una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias," *Revista española de pedagogía*, 69 (250), pp.445-462, 2011a.
- COMAS, F., MOTILLA, X. y SUREDA, B., *Reptes, perspectives i possibilitats del patrimoni fotogràfic digital per a la història i el musiesme edcatiu*, *Educació i cultura: Revista mallorquina de pedagogia*, nº 22, pp.7-20, 2011b
- COMAS, F., SUREDA, B. y MOTILLA, X., *Fotografia i història de l'educació: iconografia de la modernización educativa*, Mallorca, Leonard Muntaner, 2012. En, <http://lull.uib.es/articulos/1977232.15439/1.PDF>, [Consultado el 08/01/2015].
- CUESTA, R., *Los Deberes de la memoria en la educación*, Barcelona, Ediciones Octaedro y Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.
- DEPAEPE, M. y HENKENS, B., "The History of Education and the Challenge of the Visual", *Paedagogica Historica*, 36 (1), pp10-17, 2010
- ECO, U., *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen, 2001.
- FULLANA, P., GONZÁLEZ GÓMEZ, S. y COMAS, F. "La fotografia els llibres commemoratius dels centres escolars (1939-1975).", En *Actas de XXI Jornades d'història de l'educació: Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma, 26, 27 i 28 de novembre de 2014, F. COMAS, S. GONZÁLEZ GÓMEZ, X. MOTILLA y B. SUREDA eds., *Universitat Illes Balears*, pp. 147-157, 2014
- FUNDACIÓN SANCHO EL SABIO, "Escuela profesional femenina del Campillo, noviembre de 1975", *Archivo de la Fundación Sancho el Sabio, Vitoria-Gasteiz, Fundación Sancho el Sabio, Signatura: C.V._C.M._CAJA MUNICIPAL,S.6,SS.4.3, (2016)*, en <http://archinet.fsancho-sabio.es:8080/ConsultaWeb/resultadosBusquedaSimple.jsp?idBus=1459757523471&ini=1&total=1> [Consultado el 02/01/2016]
- GONZÁLEZ GÓMEZ, S., COMAS, F. y FULLANA, P., "La «construcció» del record escolar a través de la fotografia: «desconstrucció» de dos anuaris col·legials", En *Actas de XXI Jornades d'història de l'educació: Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma, 26, 27 i 28 de novembre de 2014, F. COMAS, S. GONZÁLEZ GÓMEZ, X. MOTILLA y B. SUREDA eds., *Universitat Illes Balears*, pp. 159-169, 2014.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, S., FULLANA, P. y COMAS, F., "Premsa escolar i fotografia: inventari i consideracions inicials acotades a la Mallorca del franquisme.", En *Actas de XXI Jornades d'història de l'educació: Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma, 26, 27 i 28 de novembre de 2014, F. COMAS, S. GONZÁLEZ GÓMEZ, X. MOTILLA y B. SUREDA eds. *Universitat Illes Balears*, pp. 403-413, 2014
- GURRERA I LLUCH, M., "Imatge de l'educació als col·legis de l'elit a Catalunya a mitjan segle XIX. El cas del Col·legi V alldemia.", En *Actas de XXI Jornades d'història de l'educació: Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma, 26, 27 i 28 de novembre de 2014, F. COMAS, S. GONZÁLEZ GÓMEZ, X. MOTILLA y B. SUREDA eds. *Universitat Illes Balears*, pp. 171-198, 2014.
- KOSSOY, B., *Fotografía e historia*, Buenos Aires, La Marca, 2001.
- KOSSOY, B., *Lo efímero y lo perpetuo en la imagen fotográfica*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2014.
- MIRÓ, M.I., "La imatge de l'escola del CENU segons la premsa de l'epoca.", En *Actas de XXI Jornades d'història de l'educació: Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma, 26, 27 i 28 de

- novembre de 2014, F. COMAS, S. GONZÁLEZ GÓMEZ, X. MOTILLA y B. SUREDA eds. *Universitat Illes Balears*, pp. 231-241, 2014
- MOTILLA, X. y GELABERT, L., "Fotoperiodisme, revistes il·lustrades i educació a Mallorca (1917-1936). En *Actas de XXI Jornades d'història de l'educació: Imatges de l'escola, imatge de l'ed*",ucació, Palma, 26, 27 i 28 de novembre de 2014, F. COMAS, S. GONZÁLEZ GÓMEZ, X. MOTILLA y B. SUREDA eds. *Universitat Illes Balears*, pp. 253-265, 2014a
- MOTILLA, X. y GELABERT, L., "La fotografia escolar i educativa en l'inici de la premsa il·lustrada a Mallorca entre els segles XIX i XX.", En *Actas de XXI Jornades d'història de l'educació: Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma, 26, 27 i 28 de novembre de 2014, F. COMAS, S. GONZÁLEZ GÓMEZ, X. MOTILLA y B. SUREDA eds. *Universitat Illes Balears*, pp. 239-251, 2014b.
- MURUA, H. (Coord.), *La formación profesional en Euskal Herria. Evolución y agentes promotores durante el franquismo*, Madrid, Ediberun, 2015.
- POZO, M.y RABAZAS, T., "Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas", *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 2012, n°231, 401.
- RUIZ BERRIO, Julio., "El método histórico en la investigación histórica de la educación", *Revista española de pedagogía*, 1977, 34 (134 (octubre-diciembre)), 449-475.
- SALVADOR BENÍTEZ, A., "Conocer y describir el patrimonio fotográfico" En *Patrimonio fotográfico: de la visibilidad a la gestión*, Gijón, Trea, 2015a, pp. 19-82.
- SÁNCHEZ, J.A., "La fotografía, el espejo con memoria.", *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, n° 15, pp.37-46, 2011
- SONTAG, S., *Sobre la fotografía*, Barcelona, Debolsillo 2013.
- SUREDA, B. y BARCELÓ, G..(2014). "L' escola divulgada pel franquisme: el fo ns fotografic de l' Agencia EFE.", En *Actas de XXI Jornades d'història de l'educació: Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma, 26, 27 i 28 de novembre de 2014, F. COMAS, S. GONZÁLEZ GÓMEZ, X. MOTILLA y B. SUREDA eds. *Universitat Illes Balears*, pp. 277-288, 2014
- TANIZAKI, J., *El elogio de la sombra*, Madrid, Siruela, 2014.
- TIANA, A., *La investigación histórico-educativa actual: enfoques y métodos*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1988.
- UNIÓ EUROPEA, 20/20 Horizon, En <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/area/society> [consultado el 20/11/2015]
- VELASCO, H.M., "Fotografías escolares, imágenes institucionales. Miradas retrospectivas a la fotografía de la escuela (1900-1970)", En A. NAUTISTA y H.M. VELASCO (Eds.) *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid, Trotta, pp. 15-34, 2006.

FOTOGRAFÍA Y RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA ESCOLAR EN ESPACIOS VIRTUALES

Beatriz ROMERO

Boris TOULIER

Carmen COLMENAR

Teresa RABAZAS

Sara RAMOS

Universidad Complutense de Madrid

El presente trabajo trata de recuperar la memoria escolar a través de la fotografía como fuente para la reconstrucción de la historia de la educación. Para ello, se utilizará el “Fondo Romero Marín” perteneciente al Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Dicho fondo alberga una amplia y rica colección fotográfica de espacios escolares de la segunda mitad del siglo XX. Pretendemos analizar las posibilidades didácticas que ofrecen las herramientas virtuales (canal Youtube, Facebook, twitter, Instagram...) para la reconstrucción de la cultura escolar, con la finalidad de difundir el patrimonio histórico-educativo del Museo. La metodología se basará en la utilización de las fotografías para el diseño de entornos virtuales que favorezcan el análisis e interpretación de las representaciones simbólicas e iconográficas de la escuela.

1.

La imagen de la escuela en la fotografía

Desde hace más de una década, el interés creciente por el uso de las fuentes iconográficas en la historiografía educativa ha sido una tendencia desarrollada por muchos historiadores de la educación, viéndose reflejado en múltiples publicaciones e investigaciones. En la década de los años ochenta, algunas revistas internacionales como *Histoire de l'Education* (1986) publicaba una sección monográfica sobre “Imagen y Educación”, en su número 30. A comienzos del siglo XXI, las revistas *Paedagogica Historica* (2000) y *History of Education* (2001) también destinaron un número monográfico a los avances producidos en esta nueva metodología historiográfica. Fruto de este debate internacional, la profesora María del Mar del Pozo publicó un artículo en la revista de *Historia de la Educación* en el año 2006, en el

que invitaba a reflexionar a los investigadores españoles sobre las posibilidades de las imágenes en la representación de las prácticas escolares (Pozo, 2006). A partir de este momento, un grupo interdisciplinar de profesores de la Universidad de las Islas Baleares, comenzaron a investigar sobre las posibilidades de la imagen fotográfica como una fuente histórico-educativa. Posteriormente, en el año 2010 algunos de los resultados fueron publicados en el número monográfico de la revista *Educació i Història* dirigido a la Fotografía e historia de la educación, coordinado por la profesora Francesca Comas Rubí. En dicho monográfico se pone de manifiesto el valor y utilidad de las fotografías para reconstruir algunos aspectos de la cultura escolar y prácticas cotidianas, proporcionando una información muy valiosa difícil de conseguir con otro tipo de fuentes (Pozo y Rabazas, 2010). Fruto del interés y de la colaboración entre los grupos de la Universidad de las Islas Baleares, la Universidad de Alcalá de Henares y la Universidad Complutense de Madrid, surge la iniciativa de realizar un proyecto de investigación coordinado entre las mencionadas universidades y que fue concedido recientemente en el año 2015.

El presente trabajo se inscribe en el marco de este proyecto de investigación titulado “La fotografía escolar en colecciones documentales de ámbito estatal (1900-1970)”. (Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, número de referencia: EDU-2014-52498-C2-1-P). Su estudio se centra en la fotografía y series fotográficas no publicadas, pues éstas constituyen un género específico, diferente del de las fotografías y discursos fotográficos publicados. Este proyecto pretende analizar fotos y series fotográficas de colecciones privadas de carácter institucional, personal o profesional, realizadas por diferentes autores, que las usaron y preservaron con fines distintos de la publicidad, tales como el documental, la conservación de la memoria personal, el arte o la transmisión de prácticas pedagógicas.

Sin duda, las fuentes iconográficas nos permiten visibilizar la cultura empírica de la escuela, que en palabras del profesor Agustín Escolano (2011, 6), constituyen aquellas “prácticas que los enseñantes han inventado y difundido en el ejercicio de su profesión y que han llegado a confirmar la memoria corporativa del oficio de docente. Esta cultura incluye también las pautas en las que se han ejercitado los alumnos en las actividades de aprendizaje y formación”. Por tanto, nuestro interés se va a centrar en dar a conocer la cultura producida en la escuela a través de las fotografías, puesto que representan de algún modo las señas de identidad de cada docente.

2.

Reconstruir la memoria escolar a través del espacio virtual

La necesidad de recrear el pasado no sólo desde las teóricas pedagógicas o normativa, sino desde la historia de los objetos o la intrahistoria de la escuela, ofrece un valor añadido a los enseres materiales escolares, al convertirse en elementos de

intermediación social y cultural. A partir de su estudio el investigador dialoga con el pasado desentrañando múltiples aspectos de la organización escolar, metodología empleada en determinadas escuelas, sistemas de premios y castigos, manuales, etc. (Rabazas y Ramos, 2010, 175-176). Estos objetos, custodiados y conservados en los museos de educación cobran un protagonismo excepcional en la reconstrucción de la memoria escolar.

En ese escenario, y desde la perspectiva de la sociedad de la información, asistimos a un cambio de concepto de *museo* entendiendo por éste no sólo un lugar permanente para conservar, estudiar, exponer objetos y especímenes con valor educativo y cultural, incluyendo obras y material científico, animado, inanimado, histórico y técnico. El Museo se concibe como un espacio para la formación, donde las fronteras materiales desaparecen para convertirse en espacios que permiten articular una red virtual que señala la ubicación de cada objeto, fotografía, etc. Objetivos que pueden albergarse en una geografía museística dispersa, lo que no impedirá, como en los tiempos pretéritos, poder conocer su existencia” (Ruiz, 2010, 2).

Bajo este nuevo enfoque, surgen a finales del siglo XX y principios del XXI los museos virtuales, localizándose en varias páginas de internet y algunas páginas web referidas a museos pedagógicos (Ruiz, 2010, 7). Entendemos, que un museo virtual es un espacio construido que ofrece al usuario acceso digital (ya sea a través de Internet o de algún otro soporte) al propio museo, sus fondos y sus actividades (Zapatero, 2007, cp. Álvarez, 2011). Según Hernández (2012, 3) “los museos virtuales existen, gracias a un par de ideas provocadoras, generadas en el siglo XX, por dos emblemáticos franceses. Por una parte, la idea de Marcel Duchamp respecto a la creación de un museo transportable, un maletín con reproducciones de sus obras en miniatura. Y, por otra, el museo imaginario, de André Malraux. Museo transportable y museo imaginario tienen una fuerte relación con lo que hoy conocemos como museo virtual. El museo virtual combina la característica de movilidad, dada por el acceso remoto que tenemos a los contenidos de la red digital y con la de inmaterialidad, por su virtualidad física”.

El desarrollo de museos virtuales también nos permite la conservación de material iconográfico, solventando así tres problemas básicos: el proceso de deterioro de los documentos históricos conservados en papel, película o microfilm; el exceso de material con respecto al almacenamiento que existe, y el aumento de los costes de manipulación, que han alcanzado valores tan altos que resulta ya imposible subvencionar las necesidades de todas las instituciones.

Por otra parte, si ponemos en relación estas herramientas y la educación, tal y como apuntan Andrés Payá y Pablo Álvarez (2012, 584-585), podemos “convertir los aprendizajes en experiencias colectivas y participativas, donde todos podemos realizar aportaciones al proceso de construcción del conocimiento patrimonial histórico-educativo. El amplio número de proyectos e iniciativas que existen sobre la conservación, exposición, proyección didáctica del patrimonio educativo en relación con el uso de las TIC, a través de museos virtuales, páginas webs de museos de pedagogía, enseñanza y educación; catálogos electrónicos, el uso de las redes sociales, etc.... viene a poner de manifiesto que el binomio patrimonio de la educación y las TICs goza en la actualidad de un futuro prometedor”.

Entre los diferentes museos virtuales dedicados a la historia de la educación, destacamos el Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) de la Universidad de Murcia, creado en el año 2010 (Viñao, 2012). Por su parte, el Espacio Virtual de Aprendizaje para la Didáctica del patrimonio educativo www.patrimonioeducativo.es es en la actualidad una referencia imprescindible que ofrece diversas propuestas didácticas y herramientas variadas en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia de la educación. Dicha iniciativa es un claro ejemplo de la “puesta en valor de una gran variedad de recursos pedagógicos a través de la plataforma Web”. Aspira a convertirse en “un espacio de dimensión pública para el estudio y comprensión del pasado de la educación” (Payá y Álvarez, 2012, 585).

Por tanto, los nuevos espacios virtuales pretenden ser empleados como facilitadores de la difusión de todo el patrimonio histórico-educativo que los museos pedagógicos pueden aportar. Las nuevas tecnologías cobran un papel muy importante en esta labor propiciando una mayor interacción con la sociedad, siempre bajo una organización y metodología didáctica que lleve a las personas a un aprendizaje significativo ligado a la enseñanza de la Historia de la Educación.

2.1. Propuesta de una visita virtual: Una aproximación a la educación especial en Madrid (1950-1970) a través de la fotografía

Aprovechando las oportunidades que nos brindan las TICs, en el presente trabajo pretendemos mejorar las posibilidades didácticas del Museo/Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, a través de la creación de una herramienta virtual que posibilite la difusión de sus fondos y la posible reconstrucción de la memoria escolar. Hemos diseñado una visita virtual no inmersiva, es decir, “aquel que podemos visitar a través del ordenador con periféricos como el ratón y el teclado”. (Zapatero, 2007, 57).

La colección seleccionada es el archivo etnográfico denominado *Fondo Romero Marín*. Este fondo alberga trabajos monográficos pertenecientes a la década de los años 50 y 70 del siglo XX, con una amplia gama de material iconográfico que retrata algunos aspectos de la educación española. Está constituido por cerca de un millar de memorias de prácticas que realizaron los estudiantes matriculados en la Sección de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid. Este acervo documental recibe el nombre de uno de los catedráticos de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid, Anselmo Romero Marín, que se encargó de dirigir las prácticas pedagógicas desde el año 1949 hasta mediados de los años setenta. El interés que tiene este fondo reside en su repertorio fotográfico para dar a conocer la realidad educativa de España durante el Franquismo, como lo han puesto de manifiesto algunos trabajos publicados con anterioridad (Martínez, 1997; Rabazas y Poveda, 2012; Colmenar, 2012; Pericacho, 2012 y Ramos, 2012; Pozo y Rabazas, 2013; Barceló y Rabazas, 2014).

Este fondo documental nos permite asomarnos a una serie de temáticas que pueden ser objeto de estudio para el investigador, desde diferentes enfoques y pers-

pectivas. Los estudiantes recogieron sus observaciones de las prácticas escolares realizadas en distintos ámbitos de la enseñanza en los que se especifica el *nivel educativo* (educación infantil, enseñanza primaria, enseñanza secundaria, formación profesional, educación de adultos), la *zona geográfica* (de municipios y ciudades de gran parte de la geografía española), la *población estudiantil* (niños, niñas, jóvenes y adultos), así como *temáticas* complejas como el analfabetismo, la pobreza, la educación especial, la reeducación de menores, la educación de las mujeres, la enseñanza privada (centros religiosos), la enseñanza pública (grupos escolares, centros en barriadas y suburbios, internados...), las escuelas rurales (unitarias), las escuelas urbanas (grupos escolares, administraciones locales, didáctica de ciertas materias, escuelas dependientes de instituciones como el Auxilio Social y la Sección Femenina, etc. Como se puede apreciar, dada la diversidad y variedad de las temáticas que retratan, dichas memorias proporcionan datos muy interesantes para el historiador e historiadora, puesto que vienen acompañadas de estadísticas, datos geográficos, edificios, fotos, mapas, tests, documentación educativa, relatos de sus observaciones, etc. (Rabazas y Poveda, 2014, 28).

Nuestra propuesta consiste en presentar una visita virtual por una de las temáticas y secciones que tiene este Fondo, como es la Educación Especial. Se ha seleccionado una muestra representativa de trabajos monográficos sobre algunos centros de Educación Especial en su mayoría de carácter privado, situados en Madrid desde 1950 a 1970. Estos centros se dirigen a la enseñanza de los ciegos, sordomudos y educación especial en general. Los trabajos monográficos seleccionados son los siguientes: *Instituto de sordomudos Ponce de León* (FRM 224); *Estudio sobre el Grupo Escolar Nuestra Señora de la Almudena* (FRM 113); *Panorámica de la educación de ciegos en España* (FRM 552); *Colegio María Corredentora* (FRM 333); *Educación de los niños ciegos en el colegio de la Inmaculada Concepción de Madrid* (FRM 418); *La educación e instrucción del ciego en su colegio de Madrid* (FRM 309); *Educación de los ciegos en España* (FRM 573); *Fundamento y posibilidades de mejora del Colegio de Ciegos de Madrid* (FRM 128); *El colegio de ciegos de Madrid* (FRM 848); *Informe-estudio sobre el Instituto Municipal de educación de Madrid* (FRM 869).

En líneas generales, se puede apuntar que estas memorias visibilizan la diversidad o las deficiencias de una forma muy explícita, así como las prácticas educativas cotidianas que se representan en las fuentes iconográficas. Al mismo tiempo, los textos que acompañan a las imágenes, nos acercan a una concepción de los alumnos con diversidad funcional que quiere alejarse del carácter peyorativo del término “anormal”, “pues los niños deficientes son en primer lugar niños y después deficientes” (Gutiérrez, 1963, 26).

De la muestra elegida, se observa que los estudiantes mostraron mayor interés por instituciones dedicadas a la deficiencia visual y auditiva, estudiando un gran número de ellos el Colegio de ciegos La Inmaculada Concepción.

Para un mayor acercamiento a esta valiosa fuente etnográfica, y para conocer las singularidades de estos centros educativos a través de la fotografía, la visita se ha estructurado a partir de seis categorías, que pasamos a detallar a continuación:

-
- A. *Espacios y arquitectura escolar.* Nuestro paseo comenzará por asomarnos a la cultura escolar de los centros de educación especial, visitando los espacios escolares más característicos. Mediante la representación fotográfica se pueden describir cómo eran los edificios, estableciendo comparaciones con los modelos de construcciones escolares ordinarios. Se comprueba que las instalaciones poseen una gran calidad arquitectónica, de grandes dimensiones; con espacios amplios tanto en sus exteriores como en el interior. A través de las imágenes de los edificios observamos que los medios materiales de estos centros privados de educación especial están muy bien dotados gracias en parte, tal y como señalan los estudiantes, a las donaciones y subvenciones que estas entidades recibían.



Fuente: Fondo Romero Marín N°128,
Fundamento y posibilidades de mejora del colegio de ciegos de Madrid.

- B. *Metodología escolar.* La siguiente parada de esta visita virtual, se dedica a mostrar qué metodologías se llevaron a cabo en estos centros. En líneas generales las imágenes reflejan una enseñanza activa e individualizada centrada fundamentalmente en la educación sensorial, como reflejan las imágenes en las que aparecen intervenciones con niños y niñas con deficiencias auditivas y visuales. Reviste especial interés, las escenas en las que el juego aparece como una herramienta clave para la reeducación y formación de estos niños y niñas, adaptándolo a sus necesidades o especificidades.

Como se puede ver en la siguiente fotografía, también aparecen clases colectivas, pero con una atención personalizada adaptada a las características de los estudiantes:



Fuente: Fondo Romero Marín N°224,
Instituto de sordomudos Ponce de León.

- C. *Currículo*. A continuación el visitante puede asomarse a las principales materias a las que dedicaba el currículo de estos centros. En relación a esta categoría, las fotografías visibilizan de forma más reiterada la presencia de enseñanzas vinculadas a la educación estética y la estimulación sensorial como la Educación Física, Educación Musical, Educación Artística (dibujo y modelado), etc. Al mismo tiempo, permanecen contenidos curriculares propios del currículo ordinario. Como se puede apreciar por la imagen que se acompaña, las exhibiciones gimnásticas fueron utilizadas como elementos propagandísticos del régimen porque reflejaban valores que eran ensalzados por el franquismo: obediencia, elevación de la raza, militarización, etc. El deporte se utilizó como un instrumento político de exaltación nacional.



*Fuente: Fondo Romero Marín Nº128,
Fundamento y posibilidades de mejora del colegio de ciegos de Madrid.*

Mención especial merecen las enseñanzas desarrolladas en el Instituto Municipal de Educación de Madrid, por ser considerado a inicios de los años sesenta un centro pionero en la Educación Especial en España. Ofrecía una atención completa, desde la fase de anamnesis del niño a través de estudio pedagógico, psicológico, exploración clínica y un examen neuropsiquiátrico. Posteriormente se diseñaba el tipo de intervención educativa que precisaba centrándose en la diversidad funcional concreta. En dicha institución se atendían a zurdos contrariados, afásicos, hipoacúsicos por encefalopatías diversas, tartamudos, dislalias por deformaciones anatómicas y post-operatorias, dislalias de origen diverso, sordomudos en general, corrección de la voz, disléxicos y disgráficos, oligofrenias leves, retraso escolar por causas diversas, anomalías de conductas debidas a un medio familiar inadecuado, etc. Las clases se dividen en párvulos de 3-5, de 5 -7, de 7-10, 10-14 años. Dentro del centro, en la Sección Pedagógica se incluían las clases de Educación Especial. El curriculum se centraba específicamente en el tratamiento de las anomalías del lenguaje; clases para niños con deficiencias motoras, con algún retraso o anomalía mental; clases para niños con dificultades y deficiencias de tipo escolar.

- D. *Cultura material:* Esta sección muestra una gran riqueza de materiales pedagógicos innovadores, así como aparatos específicos destinados a la reeducación de los niños ciegos y sordos para llevar a cabo tanto las intervenciones individuales como las colectivas. En otro orden de cosas, el discurso ideológico del franquismo también impregnó la cultura material de estas escuelas especiales, ya que, como se observa en la siguiente imagen, aparecen objetos de la simbología patriótica y/o religiosa propios de la época.



*Fuente: Fondo Romero Marín N°573,
Educación de los ciegos en España.*

- E. *Enseñanza ocupacional*: Las fotografías nos permiten ver cómo se desarrollaban los procesos del aprendizaje de algunos oficios como carpintería, mecanografía, electricidad, corte y confección, escobería, cestería, cepillería, etc. Dichos aprendizajes tenían un carácter propedéutico, orientados a la enseñanza de un oficio. Si bien es cierto, que esa predisposición aparente hacia la inserción laboral se aprecia en los centros de educación especial de niños que no presentaban discapacidad intelectual. A continuación se muestra un ejemplo de práctica cotidiana en un taller de electricidad con estudiantes ciegos.



*Fuente: Fondo Romero Marín N°848,
El colegio de ciegos de Madrid.*

- F. *Figura del educador*: Una de las señas de identidad del docente de educación especial es la enseñanza individualizada que se establece entre el profesor y el alumno. Es un rasgo diferenciador de la cultura empírica de estos centros si se compara con la cultura escolar desarrollada en las escuelas ordinarias. La visualización de situaciones de aprendizaje individualizadas y activas es muy característica de este tipo de prácticas cotidianas, en donde el profesor tiene una proximidad muy cercana con el estudiante. Por otra parte, resultan muy interesantes las escenas donde se representan metodologías pedagógicas específicas relacionadas con ejercicios concretos de carácter instructivo y educativo, como puede ser la reeducación del habla basada en la articulación de palabras representada en la imagen.



Fuente: Fondo Romero Marín N°869,
Informe-estudio sobre el Instituto Municipal de Educación.

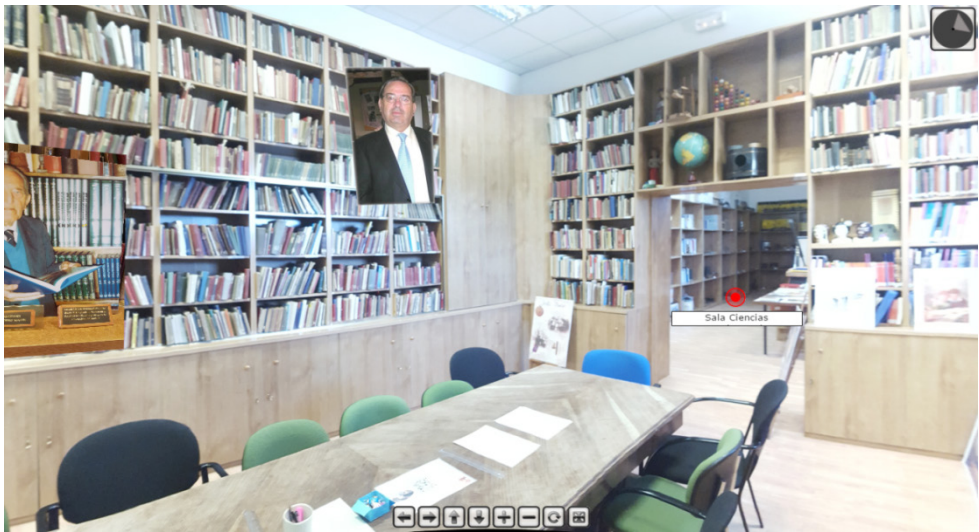
2.1.1. El Programa pano2VR pro versión 4.5.0 para diseñar la visita virtual

Una de las experiencias más positivas en la creación de museos virtuales, es la ofrecida en el proyecto “Google Art Project”. A comienzos del 2011 la empresa Google desarrolló en colaboración con casi una veintena de museos de todo el mundo llevó a cabo el proyecto Google Art Project (GAP). Dicho proyecto posibilita que tras teclear la URL homónima en cualquier ordenador, se permite al usuario recorrer las principales salas de esos museos y acercarse a sus obras maestras (Herrera, 2012, 1).

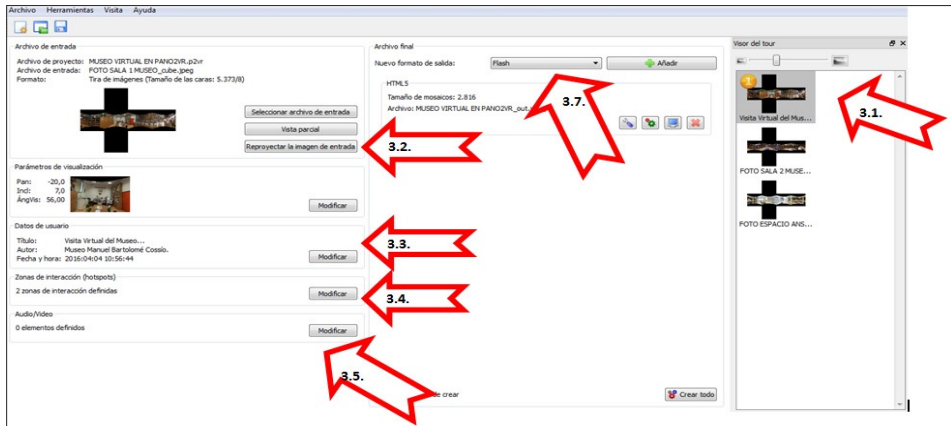
Específicamente, en esta propuesta se ha utilizado el programa *pano2VR pro versión 4.5.0*. Se trata de un programa, de descarga libre y en el que podemos corre-

lacionar la vista principal con elementos a los que queremos darle énfasis. Es una buena opción a nivel particular, para conseguir de forma rápida la difusión del Museo así como de las colecciones.

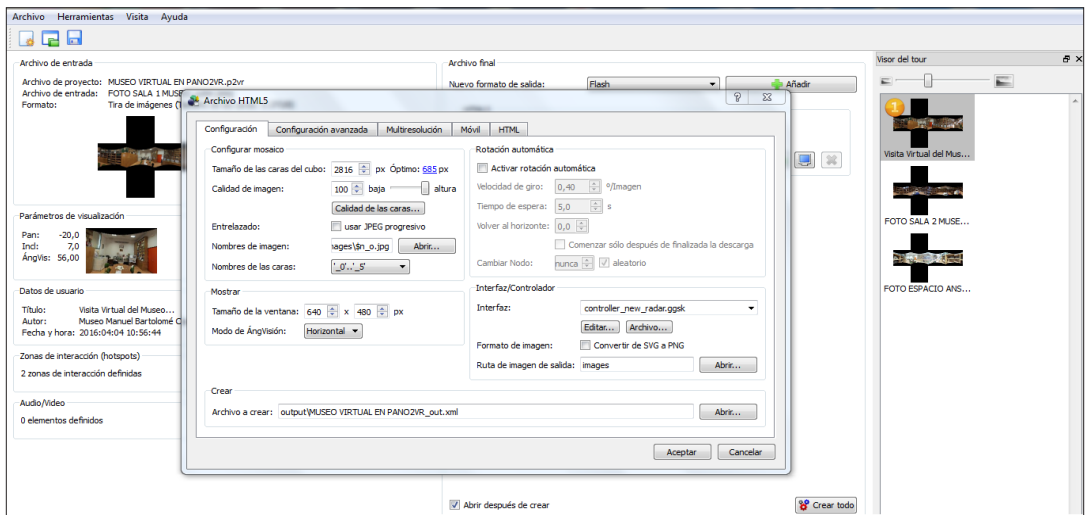
Las categorías anteriormente explicadas sobre el material iconográfico del *Fondo Romero Marín* han sido introducidas en el programa *pano2VR pro versión 4.5.0*, a través de la creación de un *tour* o visita virtual. Esta visita virtual además de mostrar las imágenes del *Fondo Romero Marín*, incluye vídeos y/o información para contextualizar el contenido analizado, de manera que cada fotografía viene acompañada de información que aporta explicaciones que tratan de reconstruir la historia de estas instituciones.



El procedimiento llevado a cabo ha sido el siguiente. En primer lugar, se ha realizado una selección de las fotos panorámicas que muestran los distintos espacios de nuestro tour virtual (panorámicas 360° de la sala principal del Museo y de la sala de la colección de materiales de Ciencias Experimentales). Después, se ha re proyectado la imagen de entrada con los parámetros de visualización que hemos querido mostrar, es decir, hemos elegido el formato de la imagen (jpg o jpeg) y fijado los ángulos de visión de la imagen manteniendo el control sobre los espacios a mostrar al usuario. Al mismo tiempo, hemos tenido que indicar los datos de usuario (título, descripción, autor, fecha y hora, información, comentarios, copyright,...); así como fijar las zonas de interacción que permiten el desplazamiento del usuario a otros espacios y/o colecciones. Y es que, este programa aporta una herramienta fundamental de difusión de la información adicional a través de la importación de materiales audiovisuales (vídeos, imágenes y audios).



Además, se ha seleccionado la interfaz que va a aparecer en el tour virtual final es decir, los botones que le van trasladando por este espacio.



Por último, hemos seleccionado el formato de salida de nuestro tour virtual. En este caso, el programa ofrece la opción de html, flash, quicktime y transformación, habiendo elegido la de html porque permite que sea exportado en cualquier sitio web o blog. A continuación, se muestra algunas imágenes de los resultados del tour virtual del museo.

3.

A modo de reflexión

Es evidente la importancia de elaborar un museo virtual no inmersivo para dar cabida a las colecciones del Museo y darle importancia al material que se quiera del mismo. Ayuda a adaptar estos espacios que usualmente son considerados como tradicionales, para desligarlo de ello y así derribar estos prejuicios existentes. Se trata de crear espacios accesibles a cualquier persona y/o institución y dar libertad para recorrer de manera autónoma cada rincón del Museo.

Por lo tanto, debido a los cambios vertiginosos que la sociedad manifiesta, es recomendable ir actualizando contenidos y espacios y darles ese dinamismo que nos permiten las tecnologías. Dicho esto, es obvio recomendar el uso de estos programas para acercar el patrimonio histórico-educativo de los museos a cualquier persona interesada, que de forma activa le permita reconstruir la historia de la escuela desde cualquier óptica. En ese escenario, la fotografía escolar cobra un gran protagonismo, es la imagen-herramienta que el usuario analiza e interpreta para acercarse a la cultura escolar y especialmente a las prácticas educativas cotidianas. Con esta visita virtual se ha pretendido mostrar algunos elementos conformadores de la cultura escolar durante el franquismo, apreciándose rasgos comunes con la escuela ordinaria respecto a la exaltación patriótica en el currículo de educación física y la simbología utilizada en las aulas. Por otra parte, también se observan características específicas configuradoras de las prácticas cotidianas en la educación especial, en donde la enseñanza activa e individualizada cobra un mayor protagonismo, así como la innovación en los recursos pedagógicos y materiales centrados en la estimulación sensorial, la inserción laboral, etc. Todo ello nos permite concluir que las fotografías revelan algunas representaciones de la educación especial relevantes para la Historia de la Educación y se convierten en las mejores fuentes para visibilizar el patrimonio histórico de los museos en entornos virtuales.

Referencias bibliográficas:

Álvarez, P., "Museos Virtuales de Pedagogía, Enseñanza y Educación: hacia una Didáctica del Patrimonio Histórico-Educativo", *Universidad Pública de Navarra*, 2 (2), (2009), 591-205. Recuperado de <https://goo.gl/BPyEFa>

Álvarez, P. y Payà, A., *Patrimonio educativo.es: un espacio virtual de aprendizaje para el estudio del patrimonio educativo español*. En Moreno Martínez, P.L y Sebastián Vicente (Coords.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. (pp. 583-596), Murcia, Universidad de Murcia, 2012.

-
- Álvarez, P. y Payà, A., "Patrimonio educativo 2.0: hacia una didáctica histórico-educativa más participativa y la investigación en red". *Cuestiones Pedagógicas*, 22, (2013), 117-140.
- Álvarez, P. y Payà, A., "Historia de l'Educació 2.0 i Història de lè-Educació. Les TIC i les xarxes socials al servei de la docència historicoeducativa", *Educaió i Història*, nº 26 (2015), pp. 41-64.
- Aranda, R., Instituto de sordomudos Ponce de León. Trabajo inédito, 1960. FRM 224. Museo de Historia de la Educación «Manuel B.Cossío». UCM.
- BARCELÓ, G. y RABAZAS, T. La escuela en Mallorca durante el franquismo, una aproximación a través de las memorias de prácticas del Fondo Romero Marín. En COMAS, F. et al, *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 2014, pp. 87-98.
- COLMENAR ORZAES, C. "Memorias sobre las prácticas escolares: la educación infantil, En Moreno Martínez, PL y Sebastián Vicente (Coords.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. (pp. 197-210), Murcia, Universidad de Murcia, 2012.
- ESCOLANO, A. "La cultura de la escuela. De la etnohistoria a la hermenéutica". *Stadium Educatio*, nº. 1 (2011), pp. 1-16.
- García Callealta, Mª del C., *Estudio sobre el Grupo Escolar Nuestra Señora de la Almudena*. Trabajo inédito, 1965. FRM 113. Museo de Historia de la Educación «Manuel B.Cossío». UCM
- González Baramona, J., *Panorámica de la educación de ciegos en España*. Trabajo inédito, 1962. FRM 552. Museo de Historia de la Educación «Manuel B.Cossío». UCM
- GUILLÉN, D., *Aplicaciones didácticas de la realidad virtual al Museo Pedagógico de Arte Infantil, Tesis de doctorado*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2007. Recuperado de <http://goo.gl/RxEyT>
- Gutiérrez, Mª J., *Colegio María Corredentora*. Trabajo inédito, 1963. FRM 333. Museo de Historia de la Educación «Manuel B.Cossío». UCM
- Hernández, M. C. "El museo ¿Sin museo?: El arte digital en el museo virtual. Nuevos recursos para la Educación Artística". *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 3 (2012) 55-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4374966>
- Herrera, R., "Google Art Project. La construcción de la mirada omnisciente. Modelo de navegación museística." *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*. 90, (2012), 132-138. Recuperado de <https://goo.gl/qsZQnb>
- Lamarque, M., *La educación e instrucción del ciego en su colegio de Madrid*, Trabajo inédito, 1953. FRM 309. Museo de Historia de la Educación «Manuel B.Cossío». UCM.
- MARTÍNEZ NAVARRO, A. "Un seminario sobre fuentes históricas en el Museo de Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense", que se puede consultar en la *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, nº 1,(1997), pp. 305-318.
- Martín, Mª P., *Educación de los niños ciegos en el colegio de la Inmaculada Concepción de Madrid*. Trabajo inédito, 1965. FRM 418. Museo de Historia de la Educación «Manuel B.Cossío». UCM.
- Moreno Martínez, PL. *La historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: renovación historiográfica, patrimonio y educación*. En Berruezo Albéniz, R. (Coord.), *El largo camino hacia la educación inclusiva. Aportaciones desde la Historia de la Educación (141-151)*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2010.

- Payà, A., *El patrimonio educativo valenciano en la red: un espacio virtual de aprendizaje para la enseñanza de la educación*. En, Collelldemont, E. (Ed.), *Memoria, ciudadanía y museos de educación* (pp. 131-141), Vic, Universitat de Vic, 2010.
- PERICACHO GÓMEZ, J., *Documentos sobre las prácticas escolares: la labor pedagógica de la ciudad de los muchachos de Vallecas*, En Moreno Martínez, P.L y Sebastián Vicente (Coords.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. (pp. 311-322), Murcia, Universidad de Murcia, 2012.
- POZO, M. del M., "Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula". *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 25 (2006), p. 291-315.
- POZO, M. del M. y RABAZAS, T., "Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic", *Educaió i Història*, nº 15 (2010), pp. 165-194.
- POZO ANDRÉS, M^a del M. y RABAZAS ROMERO, T. "Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas". *Bordón*, 65, nº 4 (2013), págs. 119-133.
- RABAZAS, T. y POVEDA, M., *El Fondo Romero Marín del Museo <<Manuel Bartolomé Cossío>> se presentaron cuatro trabajos: "Análisis de las memorias de las prácticas de Pedagogía*, En Moreno Martínez, P.L y Sebastián Vicente (Coords.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. (pp. 323-336), Murcia, Universidad de Murcia, 2012.
- RABAZAS, T. y POVEDA, M., "El archivo etnográfico del museo Manuel Bartolomé Cossío: las prácticas de pedagogía como fuente para la historia de la educación española", *Revista Linhas, Florianópolis*, v. 15, nº. 28 (2014) 9-32, jan./jun.
- RAMOS ZAMORA, S., *Labor pedagógica de los Hogares de Auxilio Social*. En Moreno Martínez, P.L y Sebastián Vicente (Coords.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. (pp.337-354), Murcia, Universidad de Murcia, 2012.
- Ruiz Berrío, J (2006). "Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos". *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, pp. 271-290.
- RUIZ BERRIO, J. "Hacia un museo virtual de educación diferente: el "Manuel Bartolomé Cossío". *Cabás*, 3 (2010) 1-11. Recuperado de <http://goo.gl/qdKX8K>
- VERGE, F.: *Informe-estudio sobre el Instituto Municipal de educación de Madrid*. Trabajo inédito, 1963. FRM 869. Museo de Historia de la Educación «Manuel B.Cossío». UCM.
- Sánchez, E., *Educación de los ciegos en España*. Trabajo inédito, 1958. FRM 573. Museo de Historia de la Educación «Manuel B.Cossío». UCM.
- SANTAMARÍA, V.: *Fundamento y posibilidades de mejora del Colegio de Ciegos de Madrid*. Trabajo inédito, 1960. FRM 128. Museo de Historia de la Educación «Manuel B.Cossío». UCM.
- Sanz, A.: *El colegio de ciegos de Madrid*. Trabajo inédito, 1960. FRM 848. Museo de Historia de la Educación «Manuel B.Cossío». UCM.
- Somoza, M y Ossenbach, G., *Internet y los museos pedagógicos*. En Calvo, R et al (Coords.). *Etno-historia de la escuela* (pp. 901-914), Burgos, Universidad de Burgos, 2003.
- Viñao, A. *El MUVHE y el CEME como pre-texto: reflexiones sobre la protección ón, estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo*. En Moreno Martínez, P.L y Sebastián A. (Coords.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. (pp. 639-651), Murcia, Universidad de Murcia, 2012.

LA REPRESENTACIÓ DELS ESPAIS ESCOLARS I MODERNITZACIÓ EDUCATIVA EN LA FOTOGRAFIA DE LES REVISTES IL-LUSTRADES PUBLICADES A ESPANYA 1900-1939

Bernat SUREDA GARCIA
Francisca COMAS RUBÍ
Grup d'Estudis d'Història de l'Educació
IRIE-Universitat de les Illes Balears¹

1. Introducció

En totes les activitats humanes la distribució espacial sempre té un objectiu funcional o simbòlic. Les distribucions d'elements, funcions, activitats o persones en l'espai no són mai elements neutres i no ho són tampoc en la relació educativa i encara menys en l'educació escolar. És difícil pensar en un determinat mètode d'ensenyament, d'organització escolar o teoria del que ha de ser l'escola sense que aquesta comporti propostes de distribució espacial. El creixent interès dels historiadors de l'educació per l'etnohistòria i per això que s'ha anomenat la cultura escolar, ens ha fet fixar en nous aspectes i dimensions del món escolar. Són aspectes que, com la temporalitat o la espacialitat poden tenir una forta funcionalitat i incidència en la configuració d'un determinat cànon educatiu.

Les fotografies mostren l'espacialitat de l'escola. L'espai físic de l'escola i les relacions que s'estableixen entre els subjectes i els objectes és un element més, i no menor, de la relació educativa. Els límits físics de l'espai tenen també la funció de disciplinar i controlar els alumnes. La distribució dels alumnes dins la classe i la postura a la que els obliga el mobiliari i altres objectes, estableix una determinada noció de l'ordre i de la limitació o llibertat dels moviments. La distribució i el tipus de mobles condiciona les possibilitats de relació i de col·laboració entre els alumnes. L'atribució a cada alumne d'un espai concret i invariable al llarg del temps o la possibilitat que aquest pugui tenir distintes ubicacions condiciona una determinada forma

1 Aquesta comunicació s'ha realitzat en el marc del projecte titulat *La fotografia publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)*, EDU2014-52498-C2-2-P, finançat pel Programa estatal de Foment de la Recerca Científica i Tècnica d'Excel·lència, Subprograma Estatal de Generació de Coneixement, en el marc del Pla Estatal de Recerca Científica i Tècnica i d'Innovació 2013-2016.

d'aprenentatge i potencia valors diferents. L'existència de distints nivells amb un joc de llocs més baixos i més alts, comunica la condició d'autoritat o dependència dels que els ocupen. El joc entre espais oberts i espais tancats amb una àmplia gama de situacions intermèdies on la lluminositat i les obertures juguen un paper important per a aplicar determinats models escolars. L'organització de l'espai escolar implica una determinada forma de disciplinar els subjectes imposant un determinat control corporal. (Caruso, 2005). Una forma de plasmar i determinar concepcions que valoren la passivitat o pel contrari estimulen l'activitat i l'autonomia dels escolars.

Les distintes construccions socials de l'escola que s'han donat al llarg dels temps tenen la seva visualització espacial canònica. El seus referents imaginaris associats i conformats a partir d'una determinada organització de l'espai són referents que acaben formant l'imaginari col·lectiu. S'estructuren a partir de la determinada forma de distribuir en el espai els elements materials i humans i d'establir la relació entre interior i exterior per construir una determinada escenografia que s'identifica com el territori i l'espai escolar per a un determinat model educatiu.

A la visualització dels models espacials d'un determinat sistema, mètode o model educatiu ha contribuït molt la imatge: gravat o fotografia. Els diferents models d'escola han creat i divulgat una representació gràfica de la seva escenografia. És una imatge que identifica un món escolar particular, i que conforma i reforça els imaginaris col·lectius en relació a què és l'escola. En aquesta escenografia escolar, la delimitació de l'espai escolar i la distribució dels elements en aquest espai és un dels eixos identificadors que caracteritzen el model escolar que es vol donar a conèixer i divulgar. Les fotografies mostren una determinada disposició dels elements, una coreografia, un joc de relacions entre les persones i de les persones amb els objectes.

2.

Imatges i representació de l'escola

En les darreres dècades alguns investigadors han explorat les possibilitats de les imatges i especialment de les fotografies com a fonts per a construir la història de l'educació. Per fer-ho ha calgut evitar els dogmatismes positivistes i recorre a tècniques i conceptes manllevats d'altres ciències socials com l'etnologia, la psicologia, la sociologia, la semàntica i altres. Els avanços en la construcció d'una metodologia que permeti un tractament crític de las fotografies per obtenir una informació aprofitable per a l'historiador, és fonamenta en concebre la fotografia com a objecte cultural que te com a finalitat transmetre determinats significats (Edwards, 2008). Al marge de la seva possible materialitat, de la seva capacitat de donar a conèixer elements objectius d'una realitat pretèrita que el fotògraf no pot eliminar o manipular, les fotografies escolars són "corografies de l'escolarització", com las ha anomenat Betty Eggermont(2001). Són representacions d'un model que es considera ideal.

No és el moment ara d'entrar en el valor de les fonts fotogràfiques per fonamentar el nostre coneixement del passat educatiu. Cal dir, però, que les fotografies, com la

resta de fonts històriques, no poden ser interpretades com una representació fidel de la realitat. La informació que contenen ha de ser descodificada i interpretada. En el cas de les fotografies escolars, aquestes conformen tota una idealització, construïda en molts de casos per reforçar el procés de legitimació de l'escola i convertir-la en l'instrument privilegiat de socialització dins les societats contemporànies. Les fonts fotogràfiques mostren de la institució escolar una visió formalitzada i filtrada per convencions culturals. Eric Margolis per exemple, ha indicat que les col·leccions fotogràfiques sobre l'escola dels EE.UU. mostren convencions acceptades socialment i fan visible el currículum ocult de l'educació, incloses les formes de socialització i aculturació, com ara l'assignació de rols de gènere, racials i la segregació de classes socials, l'aplicació de normes de conducta, i la reproducció de les ideologies dominants (Margolis, 1999).

Alguns creiem que encara que la fotografia sigui un producte cultural mediatitzat per la subjectivitat i les convencions socials, no resta cap valor a uns testimonis que per molt subjectius que siguin, adequadament interpretats, ens proporcionen una informació objectiva, no de com era l'escola real sinó de com era l'escola desitjada, canònica o de la que es volia fer publicitat en cada moment històric. (Comas, 2010. Comas; Motilla; Sureda, 2010; 2012. Comas; Sureda 2012) També creiem, com han indicat altres autors, que el ús d'aquestes fonts implica desenvolupar nous recursos metodològics i a més, cal interpretar les fonts icòniques posant-les en relació amb altres fonts que ens ajudin a fer la lectura correcta d'elles. (Depaepe; Simon, 2010. Del Pozo; Romero, 2012. Del Pozo, 2006).

Partint d'aquesta hipòtesi que hem formulat, afirmant que s'ha construït socialment una o diverses escenografies i imaginaris de la institució escolar a partir de les imatges: pintures, gravats o fotografies, podem intentar una aproximació a quins són aquests diferents models de representació dels canons de l'escola a l'època contemporània. Una primera aproximació ens permetria parlar de que des de la conformació de l'escola a la societat liberal, les imatges divulgades han conformat almenys els següents models: l'escola família; l'escola lancasteriana; l'escola ordenada i disciplinada; l'Escola Nova; i l'escola de les tecnologies.

La primera d'aquestes escenografies mostra un model que representa les experiències de Pestalozzi. Les diverses institucions que Pestalozzi va dirigir acollint a nens orfes, s'han representant com un model educatiu basat en la relació familiar entre el mestre i els alumnes. Un exemple d'aquesta coreografia representativa del que hem anomenat escola família és el quadre del pintor suís Konrad Grob (1828–1904) "Pestalozzi amb els orfes" pintat el 1879 i que es conserva al Museu d'Art de Basilea. A l'obra Pestalozzi apareix assegut envoltat de nens de distintes edats amb un d'ells penjat de la seva esquena, mentre ell allarga la ma a un altre petit que a la vegada es sostingut per un dels majors. També el pintor de Berna *Albert Anker*, (1831-1910) que tanta influència de Rousseau i Pestalozzi va tenir a l'hora de pintar als nens, té dues obres sobre de Pestalozzi on el representa en una actitud familiar amb els infants. En una d'elles apareix representat entrant a la casa amb un petit dormit als braços i amb el cap recolzat a la seva espatlla. Es pot consultar un molt extens treball sobre la iconografia pestalozziana de Juan González Ruiz (González, 2012).

Com és sabut l'escola lancasteriana o d'ensenyament mutu és un sistema desenvolupat per Adrew Bell i Joseph Lancaster a principis del segle XIX que es va divulgar

fins a la primera meitat d'aquell segle per Europa i Amèrica. (Caruso, 2007; Lesage, 1981). Els gravats que il·lustren les moltes obres de divulgació del mètode que es varen publicar divulgaren una iconografia pròpia molt lligada a l'estètica de la industrialització, amb espais configurats com a naus industrials, gran nombre d'alumnes de distintes edats i els típics cercles d'alumnes amb un monitor al front.

El model que hem anomenat l'escola ordenada i disciplinada és, amb moltes de variants, el model icònic més divulgat. Sol consistir en la representació de una classe ocupada per pupitres o bancs i taules arrencades on es seuen els alumnes. El mestre ocupa una taula més gran que la dels alumnes, i sol tenir una pissarra darrera. Com ha indicat Maria del Mar del Pozo, aquesta pissarra pot contenir informació escrita o gràfica que ens pot ajudar a interpretar la fotografia. (Del Pozo, 2006, p. 313). Les distintes decoracions que apareixen a les moltes imatges que s'han conservat d'aquest model escolar poden transmetre tot un ampli ventall d'informacions sobre el caràcter polític o religiós dels sistemes al que pertany l'escola o sobre la influències morals, filosòfiques o estètiques (Burke, 2013). Aquest mobiliari es sol completar amb algunes estanteries amb prestatges per llibres o vitrines amb objectes i material didàctic. És el model típic de l'escola més habitual al segle XIX i que en molts de casos perdurà al llarg del XX. Es la iconografia que transmet el caràcter disciplinador i instructor que caracteritza l'escola inspirada en els models de la Revolució Francesa i del liberalisme. Una escola que té per funció bàsica transmetre els valors cívics, acostumar a la disciplina i a l'orde i ensenyar els coneixements bàsics. A la divulgació d'aquest model ja hi ha contribuït molt la fotografia.

El model tecnològic és el més recent i incorpora els recursos comunicatius, tecnològics i informàtics que es comencen a introduir a l'escola a partir de finals de la II Guerra Mundial. Cal indicar que en ocasions les representacions gràfiques de les escoles presenten models híbrids dels indicats que poden aportar molta informació sobre les pervivències i els canvis que es van produint.

Al model iconogràfic de l'Escola Nova hi dedicarem la resta de la comunicació.

3.

La difusió del model iconogràfic de l'Escola Nova a Espanya a les revistes il·lustrades

Els defensors i propagadors de les idees de l'Escola Nova construïren un aparell propagandístic en el que la visualització d'una determinada coreografia de l'aula va ser un dels seus icones, de les seves idees força. La difusió de les idees de l'Escola Nova o Activa, coincideixen amb la proliferació de l'ús de la fotografia a les revistes i amb la popularització del cinema. Aquests recursos comunicatius foren incorporats a la difusió d'un nou model educatiu que volia posar al nen en el centre del procés, que considerava l'activitat autònoma i la personalitat del nen com a eixos de l'educació i que valorava la natura i els exteriors com espais educatius. Un model que exi-

gia espais i edificis apropiats i adequats. En la representació visual d'aquest model, bàsicament fotogràfica o fílmica, té molta importància una determinada organització espacial. És una nova forma de distribuir els elements en l'espai, d'ocupar nous espais i de establir noves relacions de proximitat o llunyania entre els distints actors i elements. Els alumnes s'han de poder moure lliurement, han de poder relacionar-se entre ells i amb els adults espontàniament. També és volen espais i edificis estètics, higiènics i dissenyats per servir a les activitats escolars

La instrumentalització de la imatge cinematogràfica pels propagandistes de l'Escola Nova amb l'objectiu de difondre les noves concepcions educatives va ser clarament intencionat. Sabem que Adolf Ferrière va fer servir el film *L'Home "Chez Nous"*, produït el 1929, per fer divulgar les seves idees i que projectava i comentava als viatges que va fer per distints països. (Coquoz, 2013. Soler 2008). També Decroly va recorre als documentals per fer propaganda de les seves idees (Van Gorp, 2011). Carolina Montessori, besneta de la pedagoga italiana i encarregada del seu arxiu, ens ha confirmat que la mateixa Montessori va encarregar el 1913 a una empresa italiana la realització de dues pel·lícules sobre el seu mètode. Aquestes pel·lícules estan desaparegudes avui dia. Per les factures que es conserven a l'arxiu Montessori se sap que el títol de les pel·lícules era "Metodo Montessori" i "Scuola".

A Espanya, com a altres països europeus, i a Nord Amèrica, les idees de l'Escola Nova varen tenir influència entre determinats cercles pedagògics (Del Pozo, 2010). Aquesta influència va ser especialment important a Catalunya on va trobar el suport de distints sectors socials, des dels republicans a la burgesia catalanista. El catalanisme polític, que aglutina la burgesia industrial, confia en una renovació cultural i educativa per construir un nou país i una nova ciutadania més cívica, culta, cosmopolita, liberal i disciplinada. És un moviment que cerca construir una societat integradora, estructurada i cohesionada. Una societat que no qüestionari l'estructura classista de la societat i eviti les tendències revolucionaries. L'impuls d'aquestes reformes es va veure enfortit a partir de 1914 en que es crea la Mancomunitat de Catalunya que agrupa a les distintes diputacions catalanes i que serà presidida per Enric Prat de la Riba de la Lliga Regionalista. També l'Ajuntament de Barcelona controlat pels republicans i regionalistes participa d'aquest projecte de transformació de l'escola impulsant la creació d'escoles amb mestres renovadors i en edificis de nova planta dissenyats pels millors arquitectes.

En el marc d'aquest pla de reformes la Diputació de Barcelona impulsà a partir de 1913 un ambiciós projecte de reforma de la Casa de Maternitat de Barcelona. Es pretenia que deixés de ser un tèntric centre d'acollida d'orfes i es convertís en una institució on s'apliquessin els més avançats principis científics inspirats en les idees de Maria Montessori per aconseguir civilitzar i disciplinar a partir del respecte a la activitat infantil i a la seva llibertat.

En la difusió del mètode de M. Montessori va tenir un paper destacat Joan Palau Vera, pedagog influït per les idees de la Institució Lliure d'Ensenyament i molt compromès amb el reformisme pedagògic del regionalisme. Vera va assistir al primer Curs Internacional Montessori de Roma el 1913 becat per la Diputació de Barcelona. Va tornar encara més convençut de les excel·lències d'un mètode que ja admirava partir de la lectura del llibre de Maria Montessori *Il mètode della pedagogia scientifica* publicat el

1909. Com a resultat d'aquest viatge, el mètode montessori va començar a ser aplicat en dues escoles, la Mont d'Or, una escola privada per fills de la burgesia, que dirigia el mateix Palau Vera, i a l'escola de la Casa de Maternitat. (Comas; Sureda, 2012)

Relacionat amb aquestes primeres experiències montessorianes a Barcelona trobem un document fotogràfic molt il·lustratiu per entendre la construcció de la iconografia de l'Escola Nova i les dimensions espacials d'aquesta.



◀ Imatge 1

A la imatge 1 podem veure un muntatge fotogràfic que il·lustra un article de Joan Palau Vera sobre l'aplicació del mètode (Vera, 1920, 17). A la fotografia de dalt apareixen els nens asseguts molt ordenats i quiets en unes grades. Una imatge que s'inspira en els gravats del mètode de Samuel Wilderspin en els orígens de les escoles de pàrvuls. Al peu de foto, a més del títol indicant que és una classe de

pàrvuls tradicional, s'afegeix la frase "La falsa disciplina del quietisme estèril". La foto de sota és una instantània on els mateixos nens, repartits per terra, davant de la pissarra o asseguts davant petites taules s'apliquen en les activitats pròpies del mètode montessorí. En aquest cas el peu de la foto indica que és la mateixa classe transformada pel mètode Montessori i s'afegeix la frase "la veritable disciplina de la lliure activitat aplicada a un treball autoeducatiu". En tots dos casos les monges Paules, encarregades de atendre als pàrvuls, contempen l'escena. L'exageració de la contraposició que presenten les dues fotografies és evident i en els dos casos són una composició perfectament estudiada per aconseguir els efectes propagandístics desitjats. Com es pot veure la plasmació del nous ideals pedagògics es manifesta amb una total reestructuració de l'espai. A la fotografia de dalt, el mobiliari, en aquest cas les grades, dominen l'escenari i imposen un determinat ordre i limiten les possibilitats de moviment i de relació entre els nens i entre aquests i les mestres. Les possibilitats d'autonomia són mínimes i de atenció individualitzada molt limitades. A la segona fotografia, pel contrari, el mobiliari no condiciona les possibilitats de moviment. Els nens seuen a terra, a cadires i tauletes que poden canviar de posició o estan drets dibuixant a la pissarra. Res evita que es puguin moure i que puguin desenvolupar una activitat autònoma. Els infants es poden dirigir als adults sense trencar cap ordre simbòlic que si que quedava ben marcat a la fotografia de dalt. Tan exagerada va ser la propaganda del mètode de Montessori i la descripció de les seves virtuts que fins hi tot un altre dels pedagogs compromesos amb aquella reforma educativa, com és el cas d'Alexandre Galí, acabarà parlant del efectes negatius d'una desgraciada propaganda filla dels entusiasmes immoderats (Galí, 1979, 52).

Des de les acaballes del segle XIX la fotografia comença a guanyar terreny al gravat a les publicacions periòdiques espanyoles. L'ús de la fotografia serà més freqüent a les revistes com *La Ilustración Española y Americana* (1869-1921) o *Blanco y Negro*, creada el 1891. La gran difusió que es va voler donar al mètode de M. Montessori i a les seves experiències a Catalunya va trobar un ampli ressò a la premsa, que en moltes ocasions acompanya els textos amb imatges. El 10 d'abril de 1912 la popular revista *Alrededor del Mundo*, fundada a Madrid el 1899, inclou el que possiblement sigui el primer reportatge gràfic publicat a Espanya sobre el mètode Montessori. Amb el títol de "La escuela montessori" i el subtítol de "Donde se educa a los niños jugando" s'inclouen a la revista dues pàgines parlant del mètode il·lustrades amb sis fotografies de la Casa de Bambini de Roma. Les fotografies suposen un trencament iconogràfic amb la imatge d'escola tradicional que s'havia difós fins a les hores. A una de les fotos amb un peu on es pot llegir "dando clases", apareixen tres nenes segudes a terra en un jardí, amb dues persones adultes, una d'elles possiblement Montessori, que a una certa distància parlen entre elles. Les nenes de la fotografia treballen autònomament amb diversos materials. La resta de les fotografies mostren també nenes treballant autònomament amb diversos materials i una d'elles en la que els infants mengen asseguts a unes tauletes sota un porxo a l'exterior.²

2 El reportatge es pot veure a la Hemeroteca Digital de la BNE a l'adreça: <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0001886733&page=18&search=montessori&lang=ca> [Consultado 28/03/2016]

Una revista que va prestar molta atenció gràfica al mètode de M. Montessori, i en general a la renovació educativa en la Catalunya d'aquells anys, va ser *Feminal*. La revista *Feminal* que va aparèixer l'abril de 1917 era el suplement femení de *La Il·lustració Catalana*, una revista que es publicava a Barcelona en català. *La Il·lustració Artística*, va ser un altra de les revistes il·lustrades barcelonines en les que podem trobar reportatges sobre els nous models d'ensenyament i organització de l'escola. Altres revistes de gran difusió que aporten fotografies sobre els nous mètodes són les madrilenyes *La Esfera* creada el 1914; *Nuevo Mundo* (1894-1933); *Mundo Gráfico* (1911-1938), *Estampa* (1928-1938) o *Crónica* (1929-1938).

Com exemple d'aquests reportatges il·lustrats podem presentar un dels diversos que va fer la revista *Feminal* publicat el 30 de gener de 1916 amb motiu de la presència de Montessori a Barcelona i de la seva visita a la Casa dels Nens on s'aplicava el seu mètode. Una de les pàgines d'aquest reportatge es la que hem inclòs com imatge 2.



◀ Imatge 2

Com es pot veure, en aquestes dues fotografies es reproduïen les activitats dels nens i nenes en espais lliures de mobles, ni cap obstacle que limiti la seva activitat lliure i espontània. A la primera fotografia es practica el ritme i a la segona es fan exercicis sensorials amb els materials Montessori.

Un dels centres que varen atreure l'atenció de la premsa va ser l'Escola del Bosc de Montjuïc, una escola municipal renovadora que va dirigir Rosa Sensat i que aplicava mètodes de l'Escola Nova i entre ells el de Decroly. Les revistes il·lustrades catalanes i madrilenyes dedicaren diversos reportatges a aquest centre.



La imatge 3 reproduïu una pàgina d'un aquets reportatges publicats a la revista madrilenya *La Esfera* el 2 de maig de 1925. Com es pot veure l'atenció a les activitats higièniques i a les instal·lacions que les fan possibles ocupen dues de les fotografies. Dues més estan dedicades a les activitats autònomes dels alumnes en el jardí i dues més a presentar els edificis dedicats a cuina i a aules.

En ocasions podem trobar imatges relacionades amb una nova iconografia escolar a revistes de temàtica molt diversa. Per exemple, la imatge 4 mostra un reportatge de desembre de 1929 publicat a la revista *Viajes por España* publicada per la *Sociedad de Atracción de Viajeros* i subvencionada pel Patronato Nacional de Turismo i distribuïda gratuïtament, que va aparèixer entre principis de 1928 i finals de 1929. El reportatge fa publicitat de les activitats escolars a l'aire lliure que fan els escolars de les escoles de Madrid.



◀ Imatge 4

Un altra exemple d'aquests testimonis fotogràfics el podem trobar en un reportatge de dues pàgines sobre el grup escolar Pablo Iglesias de Madrid publicat a la revista *Estampa* publicat el 26 d'agost de 1933 i que incloem com imatge 5.

Estompo

EL INGRESO EN UN GRUPO ESCOLAR

Hoy ingresado, por fin, en el Grupo Escolar Pablo Iglesias, uno de los recientemente inaugurados por la República, y quisiera, de todas formas, el de mayor capacidad. Su grupo de novecientos alumnos está cubierto, y aún esperan turno de matrícula más de mil trescientos niños, a cuyas instancias se ha antepuesto la mía. Pero es que yo voy a ser profesor de este Grupo un día nada más.

—Para solicitar plaza hay que llenar un escrito, en el que se hace constar el nombre del niño y las de sus padres, su domicilio y su edad y si asistió ya o no a otro establecimiento de enseñanza—me dijeron.

La petición de ingreso así formulada pasa al archivo, donde ha de quedar registrada con el número que le corresponda. Y ya el solicitante no tiene nada más que hacer que esperar a que en el establecimiento se produzcan mil cuatrocientas vacantes... O a que puedan inaugurarse otros Grupos, en los que todos los niños que aspiran a tener escuela en Madrid la encuentren...

DEL "JEANITO" A LOS MÉTODOS DE LA ESCUELA ACTIVA

Dando las ocho entramos en clase. Son mis compañeros de mesa—una mesa cuadrada, de madera clara, con cuatro puestos para otros tantos alumnos—Manolito Rodríguez Gil y José Manzanilla, dos chicos de nuevo o diez años, y Elena Montenegro, una muchita de grandes ojos recogidos e inteligentes. A estas camaradas es a las que he de pedirles que me indiquen qué lección "vamos a dar" hoy. Y que me dejen siquiera bujearla rápidamente en sus libros. Pero resulta que estos escolares no tienen libros.

—¿Qué no son servidores más que de los cuadernos—me dicen complacientes estos pequeños. Y mis tres compañeros de mesa me ofrecen los cuadernos suyos, para que por ellos me oriente acerca del tema de que tendremos que tratar hoy. Ya el profesor díjome que una explicación en el encerado, y los escolares traen cada uno su interpretación personal de aquella lección...

—Hoy nos corresponde fisiología—me dice Manolito Rodríguez, mientras me señala el encerado, donde aún aparece dibujado todo el aparato del sistema respiratorio. Y lo mismo en la página del cuaderno de mi camarada, en la que aparece la copia de aquel dibujo con una descripción de los órganos pulmonares y de su función.

Pero yo quiero saber cómo lo define el libro de texto y ya ninguno de mis compañeros me comprende.

—¿El libro?... Pero sí lo hay libros... Si así no es de los libros—me aseguran todos seriamente, y hasta un poco desdichados por mi ignorancia y mi incompreensión.

CÓMO ESTÁ ORGANIZADA LA ENSEÑANZA EN UN GRUPO ESCOLAR

En el Grupo Escolar Pablo Iglesias, la enseñanza está dividida en diez y ocho grados. Del primero al segundo se sigue en ellos el sistema de la combinación. En los seis últimos, ya la enseñanza se da por separado a niñas y niños, por la especial preparación que unos y otros necesitan. La clase de labores, por ejemplo.

—Los métodos—me señala el director del Grupo, don José Martínez España—responden a lo que pudieramos llamar una filosofía de trabajo. Y tienen como dos grandes ramos el cálculo y el lenguaje. De ahí arrancan las explicaciones del maestro sobre los más diversos temas... Gramática y Aritmética, Historia de España e Historia Universal, Geografía, Literatura, Bellas Artes, Fisiología, Conciencia cívica, Ciencias físicas, Lecciones de costas... Los escolares visitan también con sus profesores los museos, los centros de alta cultura, las ciudades, que son como fuentes de vida y como respiraderos de la más escondida espiritualidad nacional... Y de estas visitas y excursiones, o de cualquier suceso que commueva la sensibilidad de España, o sencillamente de cualquier episodio vulgar, de los que tanto se replica cada día, el profesor—muchas veces a instancia o sugerencia de un alumno cualquiera—extrae motivo para una lección que él desarrolla verbal-



Una clase en el Grupo Escolar Pablo Iglesias.





Nada de libros. Lecciones de casa. Explicaciones de viva voz, a las que los alumnos durante largo tiempo responden en sus cuadernos.

Imagte 5

Com es pot veure a les fotografies reproduïdes, els nins i les nines a les dues classes estan agrupats en tauletes de quatre mentre les mestres apareixen al costat de la pissarra indicant algun del textos o dibuixos que hi apareixen.

4. Conclusions

Els propagandistes de l'Escola Nova construeixen un model icònic que representa els seus principis educatius. La difusió d'aquest model es veurà a favorit per la creixent presència de fotografies a les publicacions i per la popularització del cine-

ma. El nou model iconogràfic representatiu de les idees de l'Escola Nova fa visible un trencament de les relacions espacials dels models escolars anteriors. Desapareix una distribució rígida i permanent de la localització en el espai dels alumnes i el professor. Es suprimeixen els referents espacials que limiten la lliure activitat i obliguen a la passivitat. Els adults deixen de ser un element central de la representació escolar i cobren protagonisme els alumnes. Mostrar les capacitats dels alumnes per actuar lliure i espontàniament es converteix en un dels elements temàtics de les representacions gràfiques. La distribució del mobiliari i les característiques d'aquest permeten el treball grupal i la relació entre els alumnes. La sala de classe tancada deixa de ser la unitat espacial exclusiva de l'activitat escolar i aquesta és pot donar a espais diversos amb molta presència dels espais exteriors. Els llibres escolars, les pissarres i les explicacions dels professors deixen de ser els elements privilegiats d'accés al coneixement i apareixen objectes, biblioteques escolars o la natura com a fonts d'experiències.

Bibliografia

- BURKE, C. "The Decorated School: cross-disciplinary research in the history of art as integral to the design of educational environments", *Paedagogica Historica*, Vol. 49, N°6 (2013), pp. 813-827.
- CARUSO, M., *La Biopolítica en las aulas: Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*, Buenos Aires, Prometeo, 2005.
- CARUSO, M. "Disruptive dynamics: The spatial dimensions of the Spanish networks in the spread of monitorial schooling (1815-1825)", *Paedagogica Historica*, Vol. 43, N°2 (2007), pp. 271-282.
- COMAS RUBI, F. (ed.). "Fotografía i història de l'educació. Educació i Història", *Educació i Història*, N°15 (2010), pp. 11-17
- COMAS, F.; MOTILLA, X.; SUREDA, B. "La formació del magisteri femení a les Illes Balears fins a la Segona República en imatges", en: *Dones i educació. XIX Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, Olot, Centre d'Estudis Superiors d'Olot i Comarca, 2010*, pp. 135-150.
- COMAS, F.; MOTILLA, X.; SUREDA, B., *Fotografía i història de l'educació: iconografia de la modernització educativa*, Palma, Leonard Muntaner editor, 2012.
- COMAS, F.; SUREDA, B. "The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)", *Paedagogica Historica*, Vol. 48, N°4 (2012), pp. 571-587.
- COQUOZ, J., "Le Home «Chez Nous» comme modèle d'attention à l'enfance", *Educació i Història*, N°20 (2013), pp. 27-46.
- DEL POZO ANDRÉS, M.M.; RABAZAS ROMERO, T. "Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas", *Revista de ciencias de la educación*, N°231 (2012), pp.401.

- DEL POZO ANDRÉS, M.M., "Community and the myth of the ideal school: Circulation and appropriation of the Hamburg Gemeinschaftsschulen in Spain (1922-1933)", *Paedagogica Historica*, Vol.50, N°5 (2014), pp. 599-614.
- DEL POZO ANDRÉS, M.M., "La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito", *Historia de la Educación*, N° 22 (2010), pp. 317-346.
- DEL POZO ANDRES, M.M., "Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula", *Historia de la Educación*, N° 25 (2006), pp. 291-315.
- DEPAEPE, M.; SIMON F. "Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre la història de l'educació", *Educació i Història*, N°15, (2010), pp. 99-122.
- EDWARDS, E. "Entangled Documents: Visualised Histories", en: LUBBEN, K. (ed.), *Susan Meiselas: in History*, Gottingen, Steidl, 2008
- EGGERMONT, B "The choreography of schooling as site of struggle: Belgian primary schools, 1880-1940", *History of Education*, Vol. 30, N°2 (2001), pp.129-140.
- GALÍ, A. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936. Llibre II. Ensenyament primari. Tercera part*, Barcelona, Fundació Alexandre Galí, 1979.
- GONZÁLEZ RUIZ, J. *El bueno y el feo. Pestalozzi en su iconografía*, Santander, 2012. En: [http://revista.muesca.es/documentos/cabas7/El_bueno_y_el_feo_\(compelto\).pdf](http://revista.muesca.es/documentos/cabas7/El_bueno_y_el_feo_(compelto).pdf) [consultado 29/03/2016]
- LESAGE, P. *L'enseignement mutuel*, en *Mialaret, Gaston Y Vial, Jean (dirs.). Histoire mondiale de l'éducation. 3. De 1815 à 1945*. Paris: Presses Universitaires de France, 1981, 241-250.
- MARGOLIS, E., *Class Pictures: Representations of Race, Gender and Ability in a Century of School Photography*, *Visual Sociology (Visual Studies)*, Vol.14, N°1 (1999), pp. 7-38.
- PROSSER, J. "Visual methods and the visual culture of schools", *Visual Studies*, Vol. 22., 1 (2007), pp.13-30.
- SOLER, J. *Entre Europa i Amèrica Llatina. Adolphe Ferrière i L'Escola Nova a Barcelona*. *Temps d'Educació*, 35, (2008), pp. 229-250.
- VAN GORP, Angelo. *The Decroly School in documentaries (1930s-1950s): contextualising propaganda from within*. *Paedagogica Historica*, 47.4, (2011), pp. 507-523.
- VERA, P. *Un assaig d'aplicació del mètode Montessori a la casa de Maternitat de Barcelona*, *Quaderns d'Estudi*, n° 39, (abril 1920), vol. XI, p. 17.

LOS ESPACIOS EDUCATIVOS Y SU REPRESENTACIÓN

REPRESENTACIONES DE LOS ESPACIOS ESCOLARES A TRAVÉS DE LA PRENSA GALLEGA DE LA EMIGRACIÓN: *ECO DE GALICIA* (1917-1936) Y *CÉLTIGA* (1924-1932)

María Eugenia BOLAÑO AMIGO
Universidad de Santiago de Compostela
Galicia, España

Introducción

Es a inicios del siglo XX cuando la prensa se afianza definitivamente en el espacio cultural occidental como medio de divulgación de la producción intelectual y cultural en un amplio sentido, contribuyendo a la creación de opinión pública y gozando de una influencia creciente entre clases medias y altas. En el contexto gallego los medios de comunicación escrita mostrarán con seguridad esta virtualidad desde los años treinta del siglo XX, si nos referimos en particular a los contextos urbanos. A partir de entonces, la ampliación de sus cauces de difusión permitirá que lleguen a cumplir un papel decisivo en la conformación de las élites sociales gallegas y sus mentalidades, expandiendo así tendencias ideológicas y culturales.

En este panorama, los órganos de prensa editados desde la Galicia emigrante a ultramar posibilitaron el “acercamiento entre las dos Galizas” del que ha hablado, entre otros, y con páginas tan acertadas Neira Vilas (1985); órganos que suscitaron estados de opinión, permitieron conocer realidades internacionales, generaron representaciones de presente y de futuro social y facilitaron un mejor conocimiento de los proyectos sociales y culturales de la época. Así, transmitían una determinada visión de la realidad existente y deseada atendiendo a las preocupaciones del momento, entre las cuales la infancia, su educación y los espacios en los que esta se desarrolla ocuparon un lugar relevante.

Los espacios escolares a los que se alude en esta publicación aparecen, fundamentalmente, como expresiones de un imaginario deseable, que se encuentra reflejado en la prensa de la emigración. A través de su análisis podremos indagar no sólo en algunas de las manifestaciones simbólicas de la cultura escolar, sino también en el horizonte colectivo deseado para la educación. Asumimos, atendiendo a las consideraciones de Costa Rico (2001) y de Viñao (2008), que el análisis de los espacios escolares exige tener presentes tanto sus estructuras morfológicas materiales como su dimensión simbólica, la función o actividad que en ellos se realiza y las relaciones que existen entre los distintos espacios de una misma institución educativa, con sus

correspondientes incidencias en las interacciones entre las personas y, por ende, también en el currículum oculto. Tenemos presente a este respecto la concepción de Escolano Benito (2000, 2003) del espacio como una representación teatral –como escenografía o coreografía– donde se disponen y se desplazan personas, mobiliario y objetos de un modo u otro según los diversos momentos, las actividades y, en el interior del aula, los métodos de enseñanza. Así, el espacio escolar “socializa y educa (... porque), no es un contenedor pasivo y neutro, vacío de significados y contenido” (Viñao, 2008:17).

En este sentido pretendemos estudiar un conjunto de imágenes y de textos extraídos de las relevantes cabeceras *Eco de Galicia* (La Habana, Cuba) y *Céltiga* (Buenos Aires, Argentina). Con estas pretensiones, procedimos a la revisión de la totalidad de los ejemplares publicados en *Eco de Galicia* (un conjunto de 388 números comprendidos entre las fechas 01/06/1917 y 25/06/1936) y en *Céltiga* (182 números, publicados entre las fechas 30/09/1924 y 25/07/1932) analizando, mediante el análisis cualitativo de contenido, las representaciones de los espacios escolares de una forma sistemática y detallada.

1.

Prensa y emigración gallega: *Eco de Galicia* y *Céltiga*

El escenario gallego de principios del siglo XX condicionó en buena medida los procesos de modernización ideológica y, consecuentemente, la renovación de su prensa. En contraste con lo que sucedía en otros lugares de Europa e incluso en determinados espacios del territorio español, la prensa en Galicia no gozó de un impulso suficiente para aprovechar un momento relativamente favorecedor. En una sociedad con reducidos hábitos lectores, las tiradas de los periódicos eran muy cortas y, las precarias empresas editoriales, contaban habitualmente con una efímera existencia. A este respecto señala Álvarez Pousa que “la prensa gallega desperdió lo que constituyó una de las etapas más brillantes de la historia económica de Galicia: la que empieza en 1890 y se va consolidando hasta que culmina forzosamente en 1936” (Álvarez Pousa, 2008:620).

En todo caso, la situación de la prensa comenzará a presentar indicios de cambio a partir del año 1930, cuando podemos afirmar, de acuerdo con Álvarez Pousa (2008), que su papel será decisivo en la conformación de las élites sociales gallegas, así como en la divulgación de tendencias ideológicas, movimientos políticos y culturales que hoy son considerados cruciales en el proceso de dinamización y legitimación de la idea de Galicia como proyecto colectivo.

En este sentido jugaron un papel muy importante los medios forjados en la emigración; una emigración a ultramar que acogió, entre los años 1860 y 1910,

500.000 gallegos y gallegas (Sotelo Blanco, 2006). La emigración gallega de principios del siglo XX a América, expandida en mayor medida por los territorios cubano y argentino, se vio favorecida por, entre otros factores, la dura situación económica vivida en las tierras gallegas, las promesas e incluso las leyendas que llegaban a las aldeas desde el otro lado del océano, y la huida ante la obligatoriedad de realizar el servicio militar (Oramas Camero, 2007). En las tierras de la emigración llegaron a desenvolverse importantes órganos de prensa, entre los que situamos a *Eco de Galicia* y a *Céltiga*, que dejaron sentir su repercusión a ambos márgenes del Atlántico. Buena parte de la significativa labor de esta prensa gallega publicada desde la Galicia emigrante consistió, prioritariamente, en contribuir a la afirmación de una identidad cultural gallega, a la práctica de la asistencia al inmigrante, a la organización de la colectividad y a la defensa de sus derechos humanos, así como a la promoción de las posibilidades económicas y políticas de Galicia, incidiendo en sus definiciones políticas y territoriales (Zubillaga Barrera, 1996).

Eco de Galicia nace en el año 1917 en La Habana (Cuba) fundado por quien fue durante más tiempo su director, Manuel Fernández Doallo; contando después con Manuel Gondell Linares bajo esta responsabilidad. Fue Mercedes Vieito Bouza quien asumió la dirección a lo largo de la última etapa de la revista, manteniendo aún el perfil establecido por quien la iniciara (Neira Vilas, 1985). Este órgano de prensa se constituye como revista "*ilustrada y de información regional*" que, más allá de informar, trata de atender, desde el otro lado del océano, a cuestiones sociales y culturales ligadas a Galicia.

Paulatinamente se fue configurando como una de las publicaciones más relevantes de la Galicia cubana del siglo XX, junto con *Galicia* y con *Cultura Gallega*, disponiendo de una acogida sostenida en el tiempo y de una aceptación muy importante por parte de los emigrantes (Neira Vilas, 1985). Durante su trayectoria, extendida hasta 1936, recibió como subtítulos –entre otros cambiantes y variados como *Revista Ilustrada*, *Revista ilustrada y de información*, o *Revista ilustrada y de información regional*– los siguientes: *Revista gráfica y de información de la colonia gallega en Cuba* (entre los números 71 e 95) y *Revista gráfica y de información regional* (a partir del número 111).

Su periodicidad fue muy irregular, oscilando como publicación semanal, quincenal y mensual a lo largo de varios intervalos temporales; de igual modo, su número de páginas también resultó muy cambiante, entre las 24 y las 54. Editada por la *Empresa de Publicidad Galiciana*, predomina en sus páginas la lengua española, mientras que el gallego es utilizado escasamente en poemas y relatos. Su precio también varió a lo largo del tiempo, entre los 20 y los 40 céntimos.



Portada de *Eco de Galicia*, nº 41, 14 de abril de 1916

La revista aborda temáticas muy variadas, entre las que tienen cabida cuestiones históricas, geográficas, económicas, folclóricas, filológicas, literarias y artísticas (Neira Vilas, 1988). En ella se incluyen artículos informativos sobre las instituciones gallegas, noticias de la sociedad y de la cultura cubana y gallega; artículos políticos; biografías; bibliografías; trabajos de tipo histórico, geográfico, económico y cultural; además de una *Páxina Nazionalista* (Peña Saavedra, 1998) en la que publicaron, entre otros, Vicente Risco, Manuel Banet Fontenla, Xohán Vicente Viqueira, Luis Peña Novo, Isolino Pérez, Basilio Álvarez o Vicente Rebollar. Son varias las secciones que tuvieron continuidad en el devenir de la revista, como la centrada en noticias gallegas, denominada “Correo de Galicia”; la sección “Vida de la Colonia”, con información sobre las actividades desarrolladas por parte de las Sociedades; o bien la sección “De mi tierra”, escrita por Xosé Lesta Meis, entre otras (Peña Saavedra, 1998).

Las ilustraciones que aparecen en la revista, impresa en papel semicromado con un formato de 27 x 20 cm., son múltiples, dispersas y variadas. Abundan las fotografías evocadoras de paisajes gallegos, calles, ciudades, monumentos, puertos, personajes ilustres; los dibujos y las caricaturas también son numerosos. La publicidad es muy abundante, sobre todo concentrada en las primeras y últimas páginas de la revista. Predominan los anuncios de tipo comercial, de bancos, de aseguradoras, de compañías de navegación e institucionales.

Por otra parte, **Céltiga** nace en Buenos Aires (Argentina) el 30 de septiembre de 1924, fundada por Domingo Rial Seijo (quien fue su gerente y administrador) y por Ramón Peña. Inicialmente respondió al subtítulo: *Revista Gallega de arte, crítica, literatura y actualidades: Publicación quincenal editada por la Editorial Céltiga* y, como bien indica este sobrenombre, la publicación se ocupa de “arte, crítica, literatura e actualidades”. En su dirección literaria figuraron destacadas personalidades: a partir del 30 de octubre de 1924, Adolfo Vázquez Gómez y, con posterioridad, Eduardo Blanco Amor, Ramón Suárez Picallo y Eliseo Pulpeiro.



Portada de *Céltiga*, nº 5, 30 de noviembre de 1924

Este órgano de prensa se modeló como vocero de intercambio y de encuentro de la intelectualidad gallega residente en la Argentina de la emigración, actuando con vocación de puente entre Galicia e Hispanoamérica. Orientada por una ideología y sentimiento *galeguista* (bien perceptible y acentuado con la aparición de la sección *Idearium galeguista*), colmaba sus páginas de *morriña* y de alabanzas a la patria gallega, actuando para favorecer el mutuo conocimiento e intercambio entre la Galicia territorial, la Galicia emigrante y Argentina (Alonso Girgado, Abal Santorum y Cillero Prieto, 2009). Así, procuraba divulgar ideas y problemáticas propias de la situación vivida en las dos *Galicias*, acudiendo a una permanente exaltación de la tierra.

En ella pueden leerse crónicas y artículos con información sobre las sociedades gallegas de emigrados, a lo que se destinan especialmente las secciones *Motivos de Crónica* o *El momento de Galicia*, que analizan la actualidad gallega y de la colectividad emigrante. Se aprecian también variados textos de creación literaria (relatos) y artículos de asuntos culturales, se observan fotografías de paisajes y de ciudades gallegas, así como un amplio y variado material de ilustración integrado por viñetas, dibujos, caricaturas, gravados y fotografías.

En prácticamente todos los números de *Céltiga* hay lugar para las notas o las semblanzas biográficas (tanto de ilustres gallegos como argentinos, en *Firmas sud-americanas* o en *Poetas argentinos*, entre otras), los relatos literarios, el teatro, el tratamiento de motivos y de figuras argentinas, y las secciones destinadas al humor, entre otras cuestiones que suelen estar presentes. Constituyen temas recurrentes el referido a la infancia (en *Páginas infantiles*, o a través de las fotografías en *Pequeños tiranos*), a la educación (destacando las páginas denominadas *Apuntes Pedagógicos*), a la mujer (*Labores femeninas*), a la información de las asociaciones gallegas de la emigración (*Por nuestras sociedades*), entre otras.

El marco de pensamiento ideológico en el que *Céltiga* se posicionó a lo largo de su trayectoria, varió con ciertos matices de intensidad, pero caminando siempre en la dimensión del *galeguismo* nacionalista. Atendiendo a la cuestión lingüística, *Céltiga* constituyó una revista bilingüe con mayor presencia del español aunque, en años posteriores y con la incorporación de nuevos colaboradores, la presencia de la lengua gallega irá en aumento. Las aportaciones de Evaristo Correa Calderón, Portela Pérez, Vicente Risco, Ramón Suárez Picallo, Antonio Noriega Varela, Luis Porteiro, Leandro Carré o Luguís Freire, caminaron en este sentido.

Las ilustraciones de la revista incidieron en que esta fuese apreciada debido a su calidad estética y artística, además de por la relevancia intelectual de sus colaboradores. Son representativos los reportajes fotográficos sobre los paisajes y las principales ciudades gallegas, así como las fotografías correspondientes a eventos y acontecimientos sociales importantes tanto en las ciudades gallegas de la emigración como en las de la Galicia territorial. El material ilustrado que aparece es cuidado, múltiple y heterogéneo. La publicidad es muy abundante y la mayor parte de los anuncios pertenecen a establecimientos comerciales, compañías de navegación, productos de consumo cotidiano, compañías de seguros, bancos, entre otros.

Tanto en *Eco de Galicia* como en *Céltiga* confluyen y divergen representaciones de presente y de futuro social en las que la infancia, su educación, la escuela y sus espacios están presentes. A continuación efectuamos un recorrido en torno a “la escuela soñada en Eco de Galicia”, para posteriormente aproximarnos a “la escuela reivindicada en Céltiga”.

2.

La escuela soñada en *Eco de Galicia*

La escuela aparece retratada en *Eco de Galicia* como la “salvación de una Galicia sumida en el analfabetismo” (José Pacín, *La Escuela como salvación de Galicia, Eco de Galicia*, nº 178, p.12), de ahí que la institución escolar goce de un notable protagonismo en las páginas de la revista cultural ilustrada; así puede apreciarse en el siguiente fragmento extraído de un artículo de opinión:

“Naturalmente, un pueblo cívico requiere estar instruido y los gallegos no lo estamos, es tan deficiente nuestra instrucción que muchos que saben leer, en otros países serían considerados analfabetos. No es sólo analfabeto el que no sabe leer y escribir, sino aquel que sabe y no hace uso de él también lo es, es decir, para la sociedad en que convive. La única solución del problema gallego es la escuela, todo lo demás son cantos de sirena” (José Pacín, *La Escuela como salvación de Galicia, Eco de Galicia*, nº 178, p.12).

Partiendo de la importancia otorgada a la escuela como elemento necesario para diseñar el porvenir del colectivo gallego, mediante una educación concebida como un proceso de ‘modelado’ y de ‘perfeccionamiento’ de los sujetos infantiles, los espacios escolares adquieren una singular notoriedad, oscilando sus complejas representaciones entre su esbozo como –atendiendo a las propuestas de Viñao Frago (2008)– elemento deseado (el espacio propuesto, pensado), prescrito (el espacio legislado, pautado), real (el espacio físico, objetivo) y vivido (el espacio psicológico, percibido, subjetivo).

En este sentido, las críticas a los espacios escolares ‘prescritos, reales y vividos’ están en buena medida presentes, pues

“de las 30.000 escuelas que existen en España, 17.000 o sea más de la mitad, carecen de locales apropiados de luz, de amplitud, de material de enseñanza, de salubridad, (....; porque) entre las escuelas que se llaman nacionales, o sea, las que sostiene el Estado en locales que son verdaderos antros, covachas de paredes negras, desnudas y carcomidas, donde hacinada y en bancos sucios y escasos, está la infancia que es luz y alegría, y las otras escuelas que las sociedades de instrucción levantan el locales amplios y blancos, entre el regalo de las arboledas llenas de sombra y encanto, como la gentil promesa de cercana dicha” (Mercedes Vieito, *De la acción cultural, Página Literaria, Eco de Galicia*, nº 185, p.16).

Repárese en la contraposición entre la percepción de las “escuelas nacionales” y las escuelas “de las sociedades de instrucción”, aunque ahora mismo no nos detengamos en esto sino en la apreciación que se realiza sobre las escuelas ‘oficiales’. Reflexiones de esta índole llevan a que la situación deficitaria de la escuela se conciba como una problemática a solventar. En múltiples ocasiones, se alude a la escuela para evidenciar su ‘triste’ ausencia, como bien refleja el texto *Ni caminos ni escuelas. Por Galicia adelante* (Enrique María Santos, *Eco de Galicia*, nº 188, p. 17); mientras que en otros casos se retratan sus carencias, contra las que se aclama en artículos como *Problemas Educativos. Los edificios escolares*:

“La primera deficiencia con que tropieza el Maestro al llegar a la escuela que el destino le deparó es, en la mayoría de los casos, la carencia absoluta de condiciones del local en que ha de ejercer su sagrado ministerio.

La voluntad más firme desfallece, el espíritu más bien templado se quiebra y el hombre de mayor vocación por la enseñanza flaquea, se achica y amilana, a la contemplación de una covacha indecente, albergue de suciedad e incubadora de toda clase de microbios.

Es triste, en verdad, que el Santuario de la Escuela, el Taller donde se forman las inteligencias de la niñez, la Fragua donde se forjan y moldean las voluntades del mañana, aparezca como un antro repulsivo, horro de las condiciones pedagógicas e higiénicas más indispensables” (Manuel L. Acuña, *Problemas Educativos. Los edificios escolares, Eco de Galicia*, nº 315, p.10).

Desde el reconocimiento de esta realidad, se esboza (véase con que ‘proximidad’ masónica se expresa una mujer, Mercedes Vieito) una escuela “ideal” o “soñada”, a la que se pueda

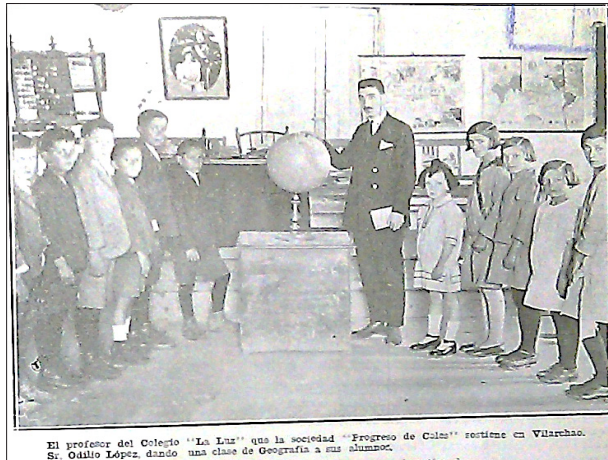
“asistir con el alma llena de emoción al despertar de las tiernas inteligencias, hacerles conocer las grandezas de la Patria gallega, saber encender en los infantiles corazones el amor a la tierra que fue su cuna e iniciarlos en los rumores amenazantes de protestas dignas y justificadas que puedan en su día conmover la ciudad y el agro en un movimiento natural y justiciero” (Mercedes Vieito, *El Maestro Gallego en la Escuela Gallega, Página Literaria, Eco de Galicia*, nº 183, p.13).

Una escuela, ‘la deseada’, situada en edificios de amplias dimensiones, grandes ventanales, aulas luminosas y paredes blancas –color representativo de la pureza, la paz y la inocencia infantil–, rodeada de campo, un lugar

“donde los niños, donde esas almitas blancas, llenas de pureza angélica y de alegrías luminosas, encuentran serenidad augusta, locales confortables y en el maestro un amigo que sabe descender hasta sus infantiles inteligencias para instruir las de manera agradable y, sin embargo, sólida, esa es la verdadera escuela, la que destaca la blancura de sus muros entre la gama de las mil flores cuyo encanto sedoso bordea los caminos y matiza la campiña sonriente” (Mercedes Vieito, *De la acción cultural, Página Literaria, Eco de Galicia*, nº 185, p.16).

Podemos apreciar, mediante los textos referidos a la arquitectura escolar en *Eco de Galicia*, las influencias del higienismo que, desde los años 80 del siglo XIX venía teniendo una “inegable y habitualmente muy saludable incidencia en los espacios escolares” (Costa Rico, 2001:15), trasladando incluso a la escuela significados como “emblema sanitario e instrumento, de paso, de regulación social, que introducía hábitos higienistas y de orden en las conductas” (Costa Rico, 2001:15).

El interior de las escuelas, las aulas y su disposición, aparece fundamentalmente reflejado en el órgano de prensa a través de la imagen fotográfica, al igual que sus principales protagonistas: alumnos, alumnas, maestras y maestros, que suelen mostrarse mediante fotografías grupales exteriores. Presentamos, a modo de ejemplo, la siguiente fotografía donde se puede observar “el profesor del Colegio ‘La Luz’ que la sociedad ‘Progreso de Coles’ sostiene en Vilarchao. Sr. Odillo López, dando una clase de Geografía a sus alumnos” (*Eco de Galicia*, nº 223, p.27). Observamos en la reproducción, a la derecha del profesor –situado en el centro de la imagen, vestido con traje y corbata, y apoyado en el globo terráqueo–, al grupo de niños y, a su izquierda, las niñas, todas y todos ellos de diversas edades. Al fondo del aula apenas se aprecia una tarima sobre la que se disponen la mesa y la silla del docente, así como otros elementos destinados a la docencia, pero no es la tarima la que concentra nuestras miradas con aquel poder simbólico y de ‘autoridad’ a la que de ordinario la podemos asociar; al contrario se busca la ‘proximidad’ alumnos-profesor. Pueden verse en el margen superior derecho de la imagen los mapas y, en el lateral izquierdo, el cuadro-retrato de los reyes y un ábaco. Con esta composición, la imagen constituye una muestra de pedagogía intuitiva, donde los elementos destinados al pensamiento simbólico ocupan un lugar relevante, probablemente queriendo trasladar así representaciones de cierta modernidad, que podemos apreciar igualmente en la disposición corporal, que desprende alguna naturalidad y carencia de rigidez.



(Extraída de *Eco de Galicia*, nº 223, p.27)

En las páginas de la revista se atiende en múltiples ocasiones a las escuelas construidas en tierras gallegas merced la labor filantrópica de los conocidos con el apelativo genérico –aunque un tanto equívoco (Peña Saavedra, 2000)– de indianos, y de las Sociedades de los diversos colectivos de la emigración. Las escuelas construidas en Galicia gracias a las remesas de los emigrantes suelen ser concebidas en la revista ilustrada como el ‘resplandor de una esperanza’ que aflora en los “campos de prodigiosa fertilidad que el cacique domina” (*Eco de Galicia*, nº 63, p.3). De este modo afirma Mercedes Vieito de López que

“esa influencia de los gallegos que en América residen se hace cada vez más eficaz, y, entre las obras regeneradoras que prometen bellos frutos, hay una que muestra ya los encantos de feliz alborada, risueña en sus comienzos y rica en colorido. Se trata de las sociedades de instrucción cuyo objeto de dotar de escuelas los lugares que de ellas carecen, no puede ser más noble ni más patriótico” (*Eco de Galicia*, nº 63, p.3).

Y en tal sentido, fueron relativamente abundantes las escuelas, cuando no los colegios, en casos graduados, creados a lo largo de la geografía gallega, como bien sabemos y ha sido ya estudiado. Con frecuencia nos referimos a escuelas modestas en cuanto a sus condiciones desde el punto de vista pedagógico. Pero en otras ocasiones nos vemos sorprendidos por las exigencias pedagógicas presentes en los edificios e instalaciones, como pudiera ser un ejemplo la ilustración referida a la escuela de Santa Balla, que aquí se adjunta. Las ‘luces’ que llegan a Galicia desde América (remitiendo con esta designación al título del nº 53 de la *Revista Galega de Educación, A luz que chegou de América*) son recibidas en *Eco de Galicia* con toda la ‘importancia que para Galicia y para su futuro progreso tienen

los sentimientos y las enseñanzas que a la infancia se inculquen desde las aulas de la escuela', incluso ofreciendo descripciones detalladas de las infraestructuras y recursos disponibles (como podemos apreciar en *Eco de Galicia*, nº 60, p.11). Se espera de la escuela que

“sea gallega; pero que sea gallego el maestro también; y entonces, donde quiera que, interrumpiendo como salmos de belleza en la paz geórgica de la campiña joyante, se alce una casa-escuela con el dinero de los emigrados, ésta sea aula del saber y templo del patriotismo, para que al trasponer la infancia los benditos umbrales encuentre el foco esplendente donde dimana la luz de la verdad, de la justicia y del deber” (Mercedes Vieito, *El Maestro Gallego en la Escuela Gallega, Página Literaria, Eco de Galicia*, nº 183, p.13).



LUGO:- Casa escuela en Santa Balla, propiedad de la Unión Santaballese de la Habana, que esta sostiene en su pueblo natal, niños asistentes.

Extraída de *Eco de Galicia*, nº 22, p.12

La misión patriótica y destinada a la ‘salvación del territorio rural gallego’ otorgada a la educación hace que, además, sean encomiadas experiencias en las que ocupan un lugar destacado las prácticas agrícolas, las nociones de geografía y de historia de Galicia, e incluso aquellas en las que la simbología gallega más explícita está presente, como se refiere en el siguiente fragmento:

“recordamos haber visto no mucho después de la fundación de la Sociedad ‘Pila Ancha’, el reglamento de la misma, en el cual se

consignaba que serían asignaturas importantísimas, imprescindibles, la Geografía y la Historia de Galicia y hasta se establecía el requisito preciso de que los alumnos llevaran un distintivo con los colores de la bandera gallega” (Mercedes Vieito, *El Maestro Gallego en la Escuela Gallega, Página Literaria*, nº 183, p.13).

Por otra parte, también tienen presencia en *Eco de Galicia* las escuelas que los gallegos de Cuba consolidan en la emigración, pero no todo son alabanzas, sino que la crítica está bien presente porque no todo era valioso ciertamente y también a esto hemos de referirnos. Es en esta línea en la cual Constantino Piquer cita las palabras de Liste Mourenza: “(...) dado el poco beneficio que el inmigrante recibe de las escuelas existentes en las Américas, yo, a mi juicio, digo que esos colegios debían estar instalados en nuestras aldeas, villas y ciudades” (*Eco de Galicia*, nº 35, p.4); argumento que utiliza para añadir que “las escuelas fundadas por los gallegos en América no realizan ninguna finalidad provechosa; antes bien, constituyen un despilfarro, un gasto completamente inútil. Ni allí se aprende nada ni reportan ningún beneficio al inmigrante” (*Eco de Galicia*, nº 35, p.4).

Piquer formula a partir de estas palabras el interés de fundar *Escuelas de Oficios e Industrias* tanto en Galicia como en la península, porque así “seguramente los inmigrantes gallegos, los inmigrantes españoles, no vendrían a América a cortar caña, a barrer las calles; sino que conocedores de un arte o una industria serían tratados con más respeto o, lo que sería mejor, no tendrían necesidad de salir de su país, convertido en un país próspero e industrial” (nº 35:5).

3.

La escuela reivindicada en Céltiga

Apreciamos en *Céltiga* muy numerosos textos críticos con la escuela presente (prescrita, real y vivida; Viñao, 2008) acompañados de los esbozos de una escuela que, más que deseada o soñada, es reivindicada como necesidad para la ‘Suprema Patria Galega’. La escuela aparece ligada a la idea de ‘progreso y desarrollo cultural’, pues se otorga una crucial importancia a la educación, ya que “los niños de hoy formarán los hombres del mañana, y (...) toda nación debe tender a aumentar su población con hombres sanos y fuertes que constituyan el comercio, las letras y las artes” (*Apuntes Pedagógicos, Céltiga*, nº 12, p.26). Es por eso que, más allá de la educación escolar, se destinan múltiples textos e imágenes en la revista a la crianza en el seno de la familia extensa prototípica del rural gallego, en la comunidad y, particularmente a la exaltación de la figura maternal como prioritaria en el proceso de socialización del niño y como “garante de la continuidad familiar” (*Céltiga*, nº 7, p.6).

La educación es concebida –sobre todo a medida que avanzan los números de la revista cultural– como un proceso de aprendizaje y de (auto)conocimiento ligado al contorno más próximo, que debe configurar los cimientos del porvenir, los ‘xermolos del futuro’, tal y como refleja el fragmento siguiente:

“Queremos que cada niño gallego conozca el suelo que pisa y las gentes que lo habitan; de donde viene su raza y adonde va; la ciencia sencilla que le haga hermano atento de las plantas familiares y amigo de las bestias humildes que ayudan a ganar el pan; y atento observador del mar, que es fuente de tesoros y hervidero de bellezas.

Hacerle consciente y sensible de los encantos y de la riqueza de su tierra. Romper hasta donde sea posible la rutina salvaje fomentada por una pedagogía filisteia que obliga al niño gallego a saber quién fué el bruto de D. Enrique de Trastámara, y no se le nombra al padre Feijóo, que le llena la cabeza de monos sabios de Samaniego y se le deja ignorar a Curros y a Lamas; que le habla de unos caballeros barbudos que mataban moros y no se le dice quien labró el pórtico de Compostela” (*Discurso de Eduardo Blanco Amor, “leído en el Festival Pro Libro Escolar Gallego”, Céltiga, nº 45, p.8*).

Se estima así que la educación debe atender a las necesidades de los “verdaderos nenos gallegos”, pícaros

“espontáneos y naturales, (que) no tienen nada que ver con esas resabiadas criaturas de ‘Kindergarten’, de los rebañitos escolapios, o de los primeros años del instituto: niños recoletos, formalitos y sesudos, con esa precoz sabihondez que prestan las gafas de carey y las corbatas anudadas ‘a lo hombre grande’, so la tiranía del cuello almidonado y geométrico (...). Suben a las paredes, roban uvas, se rompen la crisma a sopapo limpio, tienen miedo a los muertos, lo que es natural, encuentran absurdas a las institutrices que enseñan el francés a los hijos de los ricos, y se ríen de los papás que no dejan a sus niños hablar nada en gallego, ni siquiera decir ‘fiuncho’, como la fidalguiña del cuento de Castelao (...)” (Critias, A propósito de *Os nenos* de Filgueira Valverde, nº 33, p.22).

En este sentido, son múltiples las críticas que se ofrecen en las páginas de *Céltiga* en relación a la escuela existente, a sus espacios y recursos, sobre todo atendiendo a aquellas ubicadas en el rural gallego:

“Las escuelas rurales, además de no ser suficientes en número, en comparación a los niños que debieran recibir educación en ellas, no cuentan con el material de enseñanza necesario ni con locales adecuados, tal como lo exigen las leyes y reglamentos que se refieren a la materia. Las autoridades superiores tampoco

demuestran mayor interés en cumplir lo que a sus deberes corresponde y es así que los inspectores no realizan las visitas que son de obligación a esos establecimientos en donde se deben cultivar las virtudes y el carácter del niño y formalmente la inteligencia de los futuros ciudadanos de la Nación” (*Céltiga*, nº 15, p.14).

“Poco interesa que la ‘Gaceta’ publique el decreto de creación de dos o tres mil escuelas en España y que este decreto aparezca con el relumbrón de un beneficio popular destinado a disminuir el número alarmante de analfabetos. Todo aquel que esté un poco enterado de las leyes de instrucción pública sabe que, los pequeños pueblos rurales que quieran tener Escuela tendrán que proporcionar casa que sirva para aula y que reúna además, las condiciones necesarias para vivir el maestro y la familia. El estado no la construirá por su cuenta, ni el Ayuntamiento (esos Ayuntamientos hechura de los malos gobiernos), pondrá interés alguno para que los expedientes se apresuren y pueda construirse con los dineros particulares” (*Céltiga*, nº 15, p.14).

Tuvo lugar el 25 de Enero, en el Círculo de Aragón, una simpatísimas demostración dedicada por las instituciones del rubro, a don Ricardo Alvarez Conde, socio fundador y benemérito de ambas, como acto de admiración y homenaje por su magnífica labor como protector y militante.

La ofrenda del acto estuvo a cargo de don Daniel Calzado, quien pronunció un hermoso discurso, entregándole luego al agasajado un artístico pergamino cubierto con numerosas firmas. Al agradecer el homenaje, el señor Alvarez Conde hizo donación de 1.500 pesetas para la construcción del edificio escolar de “Aurora”, y otras 1.500 a la “Protectora”, destinadas a la construcción del cementerio civil de la parroquia. Este gesto del señor Alvarez Conde fué elogiadísimo y agradecido por ambas sociedades.

Hicieron luego uso de la palabra los señores Américo Lozano, Manuel Barreiro, José Dorna y Salvador Rodríguez.

Por último, el señor Lozano cantó un alalá dedicado al señor Conde, y, a pedido, cantó también “A nenita” y “Princesita”, siendo muy aplaudido.

La Directiva Central de “Aurora del Porvenir” de Río Janeiro, adhirió al acto con una conceptuosa nota.

Fué un acto de efusión cordial para el homenajeado, justamente merecido por su benemérita labor en pro del solar nativo.



La Escuela que sostiene en Tomiño (Tuy) la sociedad “Aurora del Porvenir”, que va a ser dotada de edificio propio.

Son también variados y extensos los textos que critican la falta de escuelas, reivindicando la necesidad de su presencia para 'luchar contra el analfabetismo', contribuir a la "elevación del nivel cultural del pueblo" (*Céltiga*, nº 42, p.21) y encaminar la 'nazón gallega' cara el progreso. Por ello, son ampliamente valoradas con elogios las aportaciones efectuadas desde la Galicia emigrante que, con todo, no están exentas de críticas.

La acción de los emigrantes sobre la realidad educativa gallega tomaba formas diversas, en algunos casos se trataba de ayudar a las escuelas ya existentes y, en otras ocasiones se procedía a la creación de nuevos centros educativos. Esta obra dejó su impronta en *Céltiga*, y buena muestra de ello son las páginas destinadas en esta revista cultural a las escuelas de la Federación de Sociedades Gallegas, Agrarias y Culturales, como es el caso de los textos e imágenes destinadas a la Escuela de la Sociedad de Emigrantes de Tomiño, Aurora del Porvenir Pro Instrucción (que observamos en la fotografía; *Céltiga*, nº 76, p.15), construida en la provincia de Pontevedra en los años 20 del siglo pasado bajo la supervisión de pedagogo Antón Alonso Ríos. La disponibilidad de menos recursos y equipamiento con respecto a escuelas precedentes (como puede ser el caso de las escuelas Fernando Blanco en Cee o las escuelas promovidas por la sociedad de emigrantes miñoranos Unión Hispano-Americana Pro Valle Miñor) llevó a la limitación de sus actividades y al desarrollo de estructuras organizativas más horizontales. A sus principios pedagógicos (centrada en el niño, racional, laica, graduada, con influencias de la escuela argentina más progresista y de las corrientes innovadoras en la pedagogía española) se añade el compromiso con el contexto en el que se sitúan, y por tanto, con la lengua y la cultura gallega.

Se hacen, de todos modos, observaciones críticas, cuando con frecuencia se cuidaban los aspectos materiales y de instalación escolar, pero se descuidaban las finalidades ligadas al desarrollo humano y social autocentrado. En este sentido, las críticas a las escuelas promovidas desde América que se observan en *Céltiga* caminan en la siguiente línea:

"La cantidad considerable de escuelas establecidas en Galicia, creadas y sostenidas con el dinero de Sociedades y particulares radicados en América, llama nuestra atención llevándonos a meditar sobre el sistema de educación de esos centros docentes y el que se necesitaría adoptar a fin de proporcionar a los niños los conocimientos adecuados a su desarrollo físico y espiritual, en el sentido de que sus futuras actividades se encaminaran a un mayor conocimiento y estima de nuestros valores.

(...) Casi todas las escuelas fundadas en Galicia con el apoyo de los emigrados adolecen de un grave defecto que es urgente corregir, pues su misión resulta un tanto negativa. Se educa en esas escuelas con un marcado propósito a preparar hombres para la emigración, en vez de orientar sus inclinaciones hacia las actividades de la agricultura, de la ganadería o a las del mar, de cuyo

producto ha de renacer el progreso y la riqueza que se pretende buscar en otros países.

Preparar hombres para el mostrador, encaminándolos a ser futuros comerciantes o eternos empleados en América, nos parece una iniquidad y un desprecio a Galicia ya que de esa manera se fomenta en una forma directa la inclinación de los jóvenes gallegos a emigrar. Nos parece una mala protección escolar esa que se pregona, y en la que está ausente el propósito que tienda a educar a los niños haciendo despertar en sus cerebros el amor a la tierra, al trabajo y a los oficios que tienen en relación con esas nobles actividades, sin cuya educación no se puede pensar en la Galicia progresista del porvenir” (*Céltiga*, nº 81, p.17).

Se interpreta en *Céltiga*, sobre todo en los primeros números, que la escuela debe ‘ser la prolongación del hogar gallego, y el hogar, la prolongación de la escuela’ (Ángela Ana Abasolo, *Céltiga*, nº 8, p.34), por ello “el aula, como el hogar, es una fragua a la que no debe faltar jamás el fuego” (Carmen S. de Pandolfini, *Páginas infantiles*, *Céltiga*, nº 7, p.12); además, es menester de la escuela “ocuparse de la enseñanza de la Agricultura en la niñez” (José Guixé, *Apuntes Pedagógicos*, *Céltiga*, nº 14, p. 39). De este modo, el espacio escolar exterior se configura como el más importante para la enseñanza de la Agricultura, pues esta

“tomada únicamente en el aula, no conduce a ningún fin práctico, pues sólo queda reducida a la contemplación de los diferentes cuadros gráficos que se utilizan para estos casos, y a aprender una multitud de nombres que pasado algún tiempo acaban por olvidarse; pero si esos conocimientos teóricos son aplicados en la práctica, y la escuela pudiese contar con un campo en donde el niño desarrollase dicha enseñanza, entonces ésta sería perfecta, contribuyendo al mismo tiempo a su desarrollo físico, a despertar en el pequeño agricultor el amor hacia esta ciencia” (José Guixé, *Apuntes Pedagógicos*, *Céltiga*, nº 14, p.39).

Las imágenes grupales ligadas al ámbito escolar gozan de un protagonismo considerable en *Céltiga*, sobre todo aquellas relacionadas con actividades de carácter festivo o lúdico (festivales, fiestas de carnavales o desfiles, entre otras) desarrolladas en Buenos Aires.



(*Céltiga*, nº 41, p.15)

Hay lugar en *Céltiga* para atender a iniciativas que son indicio “tanto de la presencia actuante del espíritu de la Escuela Nueva en Galicia como del nacimiento de un proyecto pedagógico ligado al proyecto de una nueva sociedad gallega” (Costa Rico, 1989:305); es el caso de la atención prestada al movimiento gallego de colonias infantiles, como bien refleja el amplio artículo recogido en la revista que responde al título *Una institución admirable. Las colonias escolares del Rebullón*. La colonia escolar de Rebullón (en Mos, a nueve kilómetros de Vigo) contaba con un ‘espléndido’ edificio construido a propuesta del vocal de la Comisión de Colonias de la Caja de Ahorros Emilio Martínez Garrido, para albergar así la colonia escolar permanente. En dicho edificio destacaba, según describe Leonardo de la Peña en *Céltiga*:

“un magnífico, alegre y muy limpio comedor, con veinticinco mesas de a cuatro plazas cada una, donde comen dos niños y dos niñas juntos; pero siempre vigilados por las dos señoritas para evitar los posibles incidentes de la coeducación infantil. ¡Ah! y en el comedor un buen aparato de radio, para distracción de los chicos.

En el ante-comedor hay bastantes lavabos de porcelana, con agua corriente y muy limpios también, con cepillo de dientes, vaso y polvos dentífricos para uso personal de cada niño.

Luego, una buena cocina, blanca, limpia, bien ordenada y sin moscas, y con una gigantesca cocinera que estoy seguro desarrollará todas sus espléndidas energías en cocinar bien para los niños.

Seguidamente, los baños y WC, en un estado de limpieza e higiene verdaderamente excepcionales. Sin un letrero con lápiz en puertas y paredes... ¡Increíble!

Luego los magníficos y espaciosos dormitorios con sus camas blancas y mesillas de cristal. ¡Qué ventilación tan grande! ¡Qué espléndidas vistas desde aquella altura, sobre el hermoso valle de Porriño!

Y allí todo en orden, todo blanco, sin una rotura ni un desconchado, sin un letrero en las paredes, ¡admirable!” (Leonardo de la Peña, *Céltiga*, nº 164, p.13-14).

5. Conclusiones

Apreciamos en las revistas culturales ilustradas de la emigración gallega *Eco de Galicia* y *Céltiga* ciertas representaciones de la educación, de la escuela y de los espacios escolares que son afines, derivadas posiblemente de nociones comunes en relación con el presente y el futuro social para los gallegos y gallegas de un lado y de otro del Atlántico; aunque son apreciables igualmente las divergencias, probablemente vinculadas a los diferentes matices en los respectivos idearios políticos de los órganos de prensa analizados en general y, particularmente, de las personas que escriben en cada caso.

Podemos afirmar que son mayores, cuantitativa y cualitativamente hablando, las representaciones de los espacios escolares que aparecen en *Eco de Galicia* con respecto a *Céltiga*, si bien valoramos que en esta última las críticas hacia el sistema escolar y las reivindicaciones presentadas en relación a la educación, son más profundas que en la revista gallega de Cuba. Precisamente esta cuestión, unida a la mayor relevancia otorgada en *Céltiga* a la educación en los entornos más próximos, en la comunidad, en la familia extensa, y a la maternidad, justificaría en buena medida los “silencios” que en la revista argentina se perciben.

Tanto en *Eco de Galicia* como en *Céltiga* se depositan en la educación las esperanzas del ‘porvenir de la Patria gallega’ y, en cierta medida, se confía en las escuelas creadas en y desde la emigración para este menester, aunque en *Céltiga* las críticas son notables. Al aludir a las escuelas creadas en la Galicia territorial con las remesas emigrantes y a sus espacios, en *Eco de Galicia* la atención se focaliza, predominantemente, en las infraestructuras y en los recursos ligados al edificio y su interior mientras que, en *Céltiga*, los exteriores (particularmente huertos y jardines) toman el protagonismo.

Estimamos que indagar en las representaciones de los espacios escolares a través de las revistas analizadas nos permite –atendiendo a su lenguaje textual e icóni-

co con todas las dificultades que estos comportan, así como a las características de la prensa, que es fuente y objeto a la vez (Tuñón de Lara, 1975)– conocer y valorar los imaginarios sociales que, desde la emigración, eran construidos, con sus respectivas influencias recíprocas en los contextos gallegos; los cuales, desde el pasado, conectan con el presente educativo y social. Consideramos, además, que los textos e imágenes extraídos y analizados interpretativamente constituyen un valioso patrimonio histórico que encierra un estimable potencial de posible uso para la docencia y aprendizaje de la Historia de la Educación.

En definitiva, adentrarnos en las representaciones de los espacios escolares que nos trasladan las revistas *Eco de Galicia* y *Céltiga*, nos permite continuar profundizando en torno a los sistemas de intenciones, valores, discursos, y los ‘juegos de simbolismos atribuidos a una tradición cultural’ (Viñao Frago y Escolano Benito, 1998) que expresan los lenguaje arquitectónicos.

Bibliografía

- ALONSO GIRGADO, L.; ABAL SANTORUM, É. y CILLERO PRIETO, A., *Céltiga (1924-1932)*. Revista Gallega de Arte, Crítica, Literatura y Actualidades, Xunta de Galicia, Secretaría Xeral de Política Lingüística, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 2009.
- ÁLVAREZ POUSA, L., *Prensa*, en Torres Queiruga y Rivas García (coords.): *Diccionario Enciclopédico do pensamento galego*, Vigo, Xerais, 2008.
- COSTA RICO, A., *Escolas e Mestres. A educación en Galicia: da Restauración á Segunda República*, Xunta de Galicia, Servicio Central de Publicacións, 1989.
- COSTA RICO, A., “¿Cando veremos unha escola redonda? De arquitectura, espacio e pedagogía escolar”, *Adaxe –Revista de Estudos e Experiencias Educativas-*, Nº 17 (2001), pp. 93-118.
- ESCOLANO BENITO, A., *Tiempos y espacios para la escuela*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- ESCOLANO BENITO, A., “Escenografías escolares: espacios y actores”, en VV.AA.: *Etnohistoria de la Escuela*, Burgos, Universidad de Burgos, 2003, pp. 365-375.
- NEIRA VILAS, X., *A prensa galega en Cuba*, Sada, Edicións do Castro, 1985.
- NEIRA VILAS, X., *Índice da revista El eco de Galicia (A Habana, 1878-1901)*, Sada, Edicións do Castro, 1988.
- ORAMAS CAMERO, A., *Galeg@s da Habana*, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco Edicións, 2007.
- PEÑA SAAVEDRA, V., *Repertorio da prensa galega da emigración*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, 1998.
- PEÑA SAAVEDRA, V., “As escolas de americanos en Galicia: proxectos e realizacións na comarca de ferrolterra”, *Cátedra, Revista Eumesa de Estudos* (2000), pp. 217-273.
- SOTELO BLANCO, O., *A voz do emigrante*, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco, 2006.

TUÑÓN DE LARA, M., *Prensa y sociedad en España (1820-1936)*, Madrid, Edicusa, 1975.

VIÑAO FRAGO, A. y ESCOLANO BENITO, A., *Curriculo, espaço e subjetividade. A arquitectura como programa*, Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

VIÑAO FRAGO, A., "Escolarización, edificios y espacios escolares", *CEE Participación Educativa*, N° 7 (2008), pp. 16-27.

ZUBILLAGA BARRERA, C., *A prensa galega da inmigración en Uruguai*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, 1996.

APROXIMACIÓN ICONOGRÁFICA AL CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA Y DANZA DE MALLORCA

Llorenç GELABERT GUAL
Xavier MOTILLA SALAS
Universitat de les Illes Balears
España¹

Introducción

La creación del Conservatorio Regional de Baleares en el año 1935, actualmente Conservatorio Profesional de Música y Danza de Mallorca, significó la culminación y materialización de una demanda social en formación musical que provenía de finales del siglo XIX. A lo largo de los años y hasta nuestros días, el Conservatorio ha experimentado un constante proceso de renovación, en consonancia con los nuevos contextos legislativos y pedagógicos. Dichas instituciones pedagógico-musicales, en general, dieron importancia a su proyección social a través de actividades diversas, la mayoría de veces plasmadas iconográficamente en los medios de comunicación propios o ajenos a dichas instituciones. En la presente comunicación pretendemos realizar una primera aproximación y catalogación de fuentes iconográficas, ya sean publicadas en revistas propias o ediciones conmemorativas, ya sean de su propio archivo histórico, sobre el Conservatorio Profesional de Música y Danza de Mallorca y la importancia de su estudio como fuente para la investigación histórico-educativa y de su preservación como bien patrimonial y educativo-musical.

-
1. Comunicación elaborada en el marco del proyecto I+D, referencia EDU2014-52498-C2-2-P, “La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)”, financiado en el Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Los autores del texto son miembros del Grup d’Estudis d’Història de l’Educació (GEDHE), grupo de investigación consolidado del Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) de la Universitat de les Illes Balears.

1.

Breve aproximación histórica al Conservatorio Profesional de Música y Danza de Mallorca (1935-2015)

Si bien el actual Conservatorio Profesional de Música y Danza de Mallorca (en adelante CPMDM) se fundó en el año 1935 como Conservatorio Regional de Baleares (en adelante CRB), no podemos menospreciar diversas iniciativas formativo-musicales desarrolladas previamente en Mallorca que dieron sentido a su gestación y creación. Así pues, hay que tener en cuenta que a principios del siglo XIX la formación musical residía básicamente en manos de dos instituciones religiosas: la Capilla de la Catedral de Palma y la Escolanía de Lluc. No obstante, a lo largo de dicho siglo la oferta musical se expandió pronto a otros ámbitos de carácter laico. La incipiente demanda de formación musical –ligada, inicialmente, a círculos de la alta sociedad en Palma– facilitó la creación de academias musicales vinculadas a sociedades de carácter lúdico y cultural como el Casino Palmesano, el Liceo Mallorquín y, posteriormente, el Círculo Mallorquín. La mayoría de estas academias estaban dirigidas por músicos mallorquines de renombre y por foráneos que se establecieron en Mallorca (*Vid.* Esteve, 2007 y Thomàs y Parets, 1989). A partir de la segunda mitad del siglo XIX empezaron a abrirse camino nuevos movimientos sociales en la sociedad mallorquina, de los que emergerían el asociacionismo y el mutualismo, con un afán de acercar la cultura a las clases sociales más desfavorecidas. La enseñanza de la música formó parte de la mayoría de secciones filarmónicas que se crearon vinculadas a dichas asociaciones. La Sociedad Musical, creada en Palma en el año 1879 comenzó a funcionar como Conservatorio Balear, de vida efímera, a partir de 1881, dependiendo entonces de la Diputación y del Ayuntamiento de Palma. El Conservatorio Balear se fusionó poco después con las sociedades Ateneo y La Tertulia. Además de la enseñanza musical, el conservatorio organizaba veladas musicales, audiciones de alumnos, bailes, etc. (Serra Busquets, 2004-2005). Además, al albor del relativo apogeo musical que vivía la sociedad mallorquina a finales del XIX, ciertas escuelas de enseñanza general comenzaron a incorporar la formación musical. No obstante, estas iniciativas no obedecían a ningún tipo de regulación o criterio pedagógico sólido. Quien quería formarse realmente en música debía recurrir a academias privadas o a las secciones filarmónicas de las sociedades anteriormente mencionadas. En 1888 se creó en Palma la Escuela Clásica de Piano, así como en años sucesivos aparecieron otras iniciativas privadas encaminadas a la formación en canto, solfeo y piano (Rosselló y Parets, 2004-2005). Además, cabe destacar también la labor formativa desempeñada a finales del siglo XIX y principios del XX por parte de las bandas de música y los movimientos corales (Esteve, 2007).

Más allá de los precedentes sucintamente señalados, cabe destacar que la inauguración del CRB, creado mediante Orden Ministerial de 19 de septiembre de 1935 del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, tuvo lugar en el Palacio de la Diputación Provincial de Palma un mes más tarde, el 14 de octubre de 1935. El CRB destacó en sus inicios por la calidad artística y pedagógica de sus

profesores, con Rafael Vich, como profesor de armonía, Juan M. Thomàs, como profesor de Historia de la música y Estética, Jaime Roig, de Solfeo, Teresa Bover y Jaime Mas Porcel, de piano, e Ignacio Piña, como maestro de violín. La etapa de la Guerra Civil, sin embargo, propició una cierta decadencia de la institución debido a una acentuada falta de recursos y a la excesiva burocratización de cualquier proceso de renovación, sobretodo en todo lo referente al incremento del profesorado y del personal administrativo. Una resolución de la Dirección General de Bellas Artes, de 1943, acentuó más dicha decadencia, convirtiendo el CRB de profesional a elemental. Hasta 1977 no se recuperó la cualificación original de profesional, denominación que la institución conserva en la actualidad como CPMDM (Serra Busquets, 2004-2005).

Ocho décadas después de la creación del CRB, el actual CPMDM cuenta con más de 130 profesores en plantilla y con más de 1.000 alumnos. Estas cifras dan muestra de la evolución que ha experimentado la institución. Este progreso en cuanto a número de alumnos y profesores se ha visto complementado con un progreso en cuanto a renovación pedagógica y renovación de infraestructuras. Hoy en día se cuenta con un edificio adaptado arquitectónica y acústicamente a la práctica musical en la calle Alfons el Magnànim en Palma. Previamente, el conservatorio tuvo distintas ubicaciones en dicha ciudad: el Salón Mallorca, el “Seminari Vell”, la quinta planta del Auditorium de Palma, el edificio de “La Misericòrdia” y el antiguo edificio de la ONCE en Palma.

En cuanto a la evolución pedagógica del CPMDM cabe destacar el aumento de especialidades instrumentales introducidas. En la actualidad cuenta con la presencia formativa de la mayoría de instrumentos, así como también la danza clásica, que se introdujo a finales de la década de los setenta del siglo pasado. Con la llegada de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990, se equipararon los estudios superiores de música a los de una licenciatura universitaria. Este reconocimiento se vio complementado con una mayor regularización y perfeccionamiento de los estudios profesionales. Entre otras cosas, dicho marco legal exigió la obligatoriedad del canto coral, la práctica de banda de música y agrupación orquestal, tanto en grado elemental como en grado medio. En dicho contexto legal, la tendencia de la mayoría de conservatorios repartidos por el territorio español fue la de imitar el modelo de gestión y organización de los centros de enseñanza general, especialmente los del ámbito de secundaria. Aun así, los equipos de profesores del CPMDM se han caracterizado a lo largo de estos últimos años por sus esfuerzos a favor de la implantación de un modelo equilibrado entre el modelo de gestión de dichos centros y las nuevas tendencias en materia pedagógico-musical. Para ello se han basado en cuatro ejes: planificación y diseño institucional, planificación escolar, servicio público educativo y servicio educativo integrador. En esta línea de trabajo cabe destacar también el impulso en la formación y reciclaje del profesorado con el objetivo de ofrecer una mayor calidad docente, la creación de una revista como elemento de proyección hacia el exterior, el mantenimiento del servicio de biblioteca y partituroteca, la creación de aulas de estudio, etc. (Roig, 2004-2005). Tras ochenta años de vida, el Conservatorio se ha dedicado a formar musicalmente a miles de ciudadanos y ciudadanas de Mallorca. Paralelamente se

ha llevado a cabo una incesante tarea de promoción de la educación y actividad musicales que a día de hoy la convierten en una de las instituciones musicales con más arraigo en su territorio.

2.

Los diferentes fondos fotográficos del CPMDM en la actualidad: inventario y catalogación provisional

Para aproximarnos iconográficamente al Conservatorio en su devenir, en sus ya 80 años de existencia, a día de hoy contamos con diferentes fondos fotográficos que a continuación se detallarán y analizarán, realizándose una primera catalogación. Llama la atención que dicha institución no conserve un fondo fotográfico histórico propio, dada su dilatada trayectoria, si bien los diferentes traslados de edificios acaecidos, como se ha comentado, y otras coyunturas pueden explicar dicho hecho. No obstante, contamos con un voluminoso material iconográfico publicado sobre la institución procedente de una publicación conmemorativa –nutrida principalmente de material fotográfico procedente de archivos particulares de personas vinculadas al centro–, por un lado, y de la publicación periódica auspiciada por el propio CPMDM a inicios del siglo XXI. En cualquier caso, como podrá observarse, los fondos fotográficos publicados sobre dicha institución son suficientemente interesantes como para revalorizar su valor patrimonial educativo-musical, por un lado, y su potencial como fuente histórico-educativa y musical, por otro, permitiéndonos acercarnos –cotejándose junto a otras fuentes impresas, primarias y secundarias, y orales–, a la intrahistoria de la institución a lo largo de los años.

Sobre las potencialidades de las fuentes iconográficas publicadas en publicaciones periódicas son diversos ya los trabajos que han destacado en este sentido las posibilidades de la prensa ilustrada para localizar fotografías histórico-educativas de interés (Pozo Andrés, 2006) o que han procedido a analizar cabeceras ilustradas específicas durante el auge del fotoperiodismo y las revistas ilustradas, en éste sentido, y sus fotografías para analizar aspectos concretos (Comas y Sureda, 2012; Sureda y Comas, 2013; Motilla y Gelabert, 2014; Motilla y Gelabert, 2014; Gelabert y Motilla, 2014, Gelabert y Motilla, 2015), así como también las posibilidades de las publicaciones auspiciadas por centros escolares y educativos (González, Comas y Fullana, 2014 y González, Fullana y Comas, 2014) o de las publicaciones puntuales conmemorativas de centros educativos promovidas por si mismos (Fullana, González y Comas, 2014).

En la estela de los trabajos antes mencionados, como línea de investigación sobre las posibilidades de las fuentes fotográficas publicadas de interés histórico-educativo y patrimonial, en la presente comunicación realizaremos una primera aproximación y catalogación de fuentes iconográficas sobre el CPMDM, a partir de las escasas fotografías localizadas en su propio archivo histórico, de las pu-

blicadas en el volumen conmemorativo que la revista *Estudis Baleàrics* le dedicó con motivo de su 70 aniversario en 2005, y de las publicadas en su órgano de expresión *Es Conservatori*, así como de la importancia de su estudio como fuente para la investigación histórico-educativa musical y de su preservación como bien patrimonial educativo-musical.

2.1. Los fondos fotográficos del Archivo del CPMDM

Como se ha dicho, el Archivo del CPMDM no dispone de un archivo fotográfico propio, únicamente se ha conservado un pequeño número de fotografías originales en un volumen en que se compilan diversos recortes de periódico que dan cuenta de la actividad del Conservatorio entre 1935 y 1954, acompañándose dichas noticias, en unas pocas ocasiones de fotografías, tan sólo 8, de las cuáles 6 originales y 2 reproducciones de la noticia de prensa (*Vid. Anónimo. Recortes periódicos 1935-...*). Con tan poco material no tiene sentido realizar un inventario y catalogación cuantitativo, como haremos en posteriores apartados para las fotografías publicadas de la institución –bien sea en la publicación conmemorativa, antes mencionada, bien sea en la publicación periódica propia que el centro creó y sostuvo, como se ha dicho– atendiendo a tipologías.

Las ocho fotografías localizadas en dicho documento captan instantáneas de momentos extraordinarios de la actividad propia del Conservatorio: inauguraciones de curso, visitas especiales, conciertos/concursos en la propia institución, actividad musical de la Orquesta del Conservatorio fuera de sus instalaciones, etc. Así, una de ellas recoge una instantánea realizada durante la inauguración del curso y reproducida en la prensa periódica del momento (*El Día*, 15 de octubre de 1935), otras tres fotografías ilustran en dicho documento del Archivo del CPMDM diversas noticias sobre el concierto/concurso realizado en el centro de violín y piano en septiembre de 1937 (una de ellas extraída de la prensa periódica, *El Día*, 23 de septiembre de 1937, y dos de ellas originales del mismo acto). Así mismo, hasta tres instantáneas originales se recogen en dicho documento sobre la visita de P. Otaño, presidente del Consejo Nacional de Música y Director del Real Conservatorio de Madrid, al Conservatorio en mayo de 1942, para acompañar a los recortes periodísticos compilados sobre dicha visita (de las cuales una de ellas fue publicada en la prensa del momento: *Correo de Mallorca*, 21 de mayo de 1942). Las tres fotografías captan instantáneas de su visita, si bien son mayormente fotos de grupo compuestas, exceptuándose una de ellas en que se recoge el momento en que se le libró un documento en agradecimiento a su visita al finalizar el concierto organizado en el Conservatorio con dicho motivo (véase Fig. 1). Finalmente, el documento de archivo contiene dos fotografías más originales, una de las cuales fue realizada durante un concierto de la Orquesta del Conservatorio en el Círculo Mallorquín en abril de 1942 (posteriormente reproducida en la revista musical ilustrada *Ritmo*, nº 161, diciembre de 1942) y otra sin referencia alguna, que se trata de una foto de grupo de la Orquesta de Cámara en un concierto del Conservatorio, con simbología franquista en el escenario (véase Fig. 2 y 3).

2.2. Las fotografías publicadas en el volumen conmemorativo de la revista *Estudis Baleàrics* (2004-2005)

Con motivo del 70 aniversario de la creación del CRB en 2005 se promovió un número monográfico para conmemorar dicha efeméride desde la revista *Estudis Baleàrics*, editada por el Institut d'Estudis Baleàric, intitulado "Conservatori. 70 anys d'ensenyament musical" (Vid. DD.AA., 2004-2005). Dicho número contó con aportaciones diversas en la sección monográfica sobre el devenir de la institución en sus diferentes etapas, hasta convertirse en el CPMDM, aportando desde estudios históricos hasta escritos memorialísticos por personas vinculadas al centro pedagógico musical mallorquín (Vid. bibliografía final: Anónimo, Bover, Bufí, Coll, Del Hoyo, Martínez, Moll, Nebot, Noguera, Piña, Pomar, Pons, Prohens, Ribas, Roig Muntaner, Roig Palliser, Rosselló y Parets, Serra Busquets, Serra Rosselló, Valls, 2004-2005) y con una ingente documentación fotográfica procedente principalmente de fondos particulares y, en menor medida, del propio fondo del Archivo del Conservatorio.

Es interesante acercarnos a dicho patrimonio fotográfico publicado sobre el CPMDM en la medida que nos ofrece una imagen del propio centro, de su actividad diaria, de actividades extraordinarias, diferentes instalaciones a lo largo de su devenir, personas significadas en su historia, etc., en sus primeros 70 años de existencia y especialmente de aquello que se consideró digno de fotografiar por parte del centro y de personas a él vinculadas. En este sentido, es pertinente realizar una primera aproximación, inventario y catalogación de las fotografías publicadas en dicho número especial de la revista *Estudis Baleàrics* por el valor intrínseco patrimonial educativo-musical, de un lado, y como fuente histórico-educativa musical de otro. El potencial y valor de las publicaciones conmemorativas de centros educativos, en general, para recuperar y poner en valor el patrimonio fotográfico de instituciones educativas, principalmente escolares, así como de las posibilidades de dicho patrimonio iconográfico como fuente histórico-educativa –puesto que a través de ellas en gran medida se pretende prestigiar y proyectar la identidad de los centros en el ámbito social y en el espacio de influencia en que pretende consolidarse y proyectarse–, fue recientemente puesto en valor en nuestro ámbito científico (Fullana, González y Comas, 2014).

De la totalidad inventariada de fotografías reproducidas en dicho volumen conmemorativo sobre el CPMDM de interés patrimonial y educativo-musical, así como de interés como fuente histórico-educativa musical para conocer la imagen proyectada al exterior por el Conservatorio pueden establecerse cuatro grandes grupos o tipologías: a) las que captan momentos de conciertos, espectáculos y audiciones realizadas en el Conservatorio; b) las que dan cuenta de actividades diversas ordinarias o extraordinarias del día a día de la institución (fotos de grupos de alumnos y profesores, espontáneas o compuestas, actividades académicas –exámenes, claustros, aperturas de curso–, homenajes, conmemoraciones, visitas especiales al centro, etc.); c) aquellas en que se reflejan las instalaciones del CPMDM; y, d) instantáneas de actividades externas al CPMDM realizadas por profesores, en mayor medida, y por alumnos y exalumnos del centro.

Del total de 104 fotografías reproducidas relacionadas directamente con el Conservatorio, el número más elevado de ellas se correspondería con aquellas que dan cuenta de actividades del día a día de la institución, bien sean de actividades ordinarias, en menor medida, bien sea de actividades extraordinarias, representando un total de 53 fotografías (véanse Fig. 4 y 5); a las que podrían añadirse las 16 fotografías que dan cuenta de conciertos, espectáculos y audiciones realizados en el centro pedagógico-musical mallorquín, si bien, por su especificidad han sido consideradas como una tipología aparte (véase Fig. 6). El segundo grupo más numeroso de fotografías, hasta 27, lo representaría un conjunto de instantáneas que dan cuenta de actividades diversas de profesores y exprofesores y alumnos y exalumnos del Conservatorio en otras instalaciones y fuera del marco propio de desarrollo de la actividad y práctica educativa-musical del centro, siendo mayormente imágenes de conciertos, homenajes, formación, etc., ajenos al CPMDM. Finalmente, aunque en menor medida, también se reprodujeron un conjunto de fotografías que dan cuenta de las instalaciones diversas en las que se ubicó el Conservatorio a lo largo de sus primeros 70 años de vida.

2.3. Las fotografías publicadas en la revista *Es Conservatori* (2001-2010)

Otro de los fondos fotográficos publicado de interés patrimonial educativo-musical sobre el CPMDM es el que se puede extraer de la colección completa de la revista *Es Conservatori*, editada por el centro entre febrero de 2001 y marzo de 2010. En un trabajo reciente (Gelabert y Motilla, 2015) ya nos referimos a dicha publicación realizando una primera aproximación, descripción y análisis de ella, si bien se prestó atención sucinta al fondo fotográfico que contiene. Dicha revista debe entenderse en el marco de las publicaciones de periodicidad y formatos variables promovidas por centros educativos (sobre esta tipología de publicaciones en general y sus posibilidades para la investigación histórico-educativa en relación con la importancia patrimonial de los fondos iconográficos que contienen, véase las recientes aportaciones de González, Comas y Fullana, 2014 y González, Fullana y Comas, 2014). *Es Conservatori*, en su corta vida, pasó por diversas etapas, dado gran importancia al elemento iconográfico. Editada primeramente como *Butlletí informatiu del Conservatori Superior i Professional de Música i Dansa de les Illes Balears* (nº 0 de febrero de 2001 a nº 2 de diciembre de 2001), pasó a denominarse con posterioridad, en una segunda época, la más fructífera en cuanto a números publicados, *Revista informativa del Conservatori Superior i Professional de Música i Dansa de Palma* (nº 3 de febrero de 2002 a nº 10 de junio de 2004), para acabar desapareciendo, con el mismo subtítulo, en una tercera y última época de la publicación (nº 11 de diciembre de 2008 a nº 13 de marzo de 2010). A grandes rasgos, como ya se dijo en otro lugar (Vid. Gelabert y Motilla, 2015) la revista informativa del CPMDM, *Es Conservatori*, a lo largo de sus catorce números publicados, se convirtió en una herramienta al servicio de la comunidad educativa a la que se debía. Una herramienta de comunicación en la cual participaron de forma activa

alumnos, profesores, padres, y otras personas que de una forma u otra colaboraron. En su momento pretendió también convertirse en un elemento dinamizador de la actividad musical en su entorno más próximo, aportando informaciones y noticias referentes a las actividades que se estaban llevando a cabo en el Conservatorio. Al mismo tiempo, incitó el debate sobre aquellos aspectos que debían mejorarse y potenciarse en el centro gracias a las secciones de opinión, con textos de alumnos y profesores. Cabe destacar, especialmente, el afán de difusión de la actividad concertista que llevaban a cabo los alumnos del centro, tanto en secciones interiores de la revista como en la agenda final. La revista se convirtió en un instrumento de difusión exterior potente de cara a la proyección de dichas actividades. Además, con el anuncio de cursos de perfeccionamiento y concursos de interpretación, se pretendía dar a conocer diversas propuestas al alumnado que incentivaran su proyección interpretativa de cara al exterior. La tarea del profesorado, sus inquietudes, sus propuestas, sus referencias al contexto legislativo y a sus inconvenientes y ventajas, tuvieron siempre espacio en la revista a lo largo de sus distintos números. Paralelamente, cabe destacarse el uso de fotografías en la publicación, siempre utilizadas con el afán de ilustrar y acompañar a las noticias, informaciones, reportajes, etc., en ella publicados, hecho claramente acentuado en la segunda y tercera etapa de la revista. Sus editores demostraron predilección por ilustrar las informaciones, noticias y artículos que prestaban atención a conciertos y espectáculos organizados por el CPMDM, a cursos y cursillos llevados a cabo en él, y, en menor medida, cabe señalar que también se publicaron imágenes del día a día pedagógico-musical del centro.

De la totalidad inventariada de fotografías reproducidas en los 14 números publicados de la revista propia del CPMDM, *Es Conservatori*, de interés patrimonial educativo-musical, así como de interés como fuente histórico-educativa musical para conocer la imagen proyectada al exterior por el Conservatorio en su historia más reciente, pueden establecerse siete grandes grupos o tipologías: a) fotografías que captan momentos de conciertos, espectáculos y audiciones realizadas en el Conservatorio; b) imágenes de cursos y cursillos específicos realizados en el Conservatorio ajenos a la programación cotidiana del mismo; c) las que dan cuenta de actividades diversas ordinarias o extraordinarias del día a día de la institución (fotos de grupos de alumnos y profesores, espontáneas o compuestas, fotografías de actividades académicas diversas cotidianas o extraordinarias – clases, exámenes, claustros, aperturas de curso, homenajes, conmemoraciones, intercambios de alumnos con otros conservatorios, entregas de premios fin de grado–, etc.); d) instantáneas de actividades de ocio de alumnos y profesores en las instalaciones del Conservatorio (festividades, etc.); e) aquellas en que se reflejan las instalaciones del CPMDM y su modernización (edificio, aulas, etc.); f) fotografías individuales de profesores y alumnos del centro; g) instantáneas de actividades externas al Conservatorio realizadas por profesores, en mayor medida, y por alumnos y exalumnos del centro.

Del total de 209 fotografías reproducidas en la revista *Es Conservatori* relacionadas directamente con el CPMDM, el número más elevado de ellas se correspondería con aquellas que dan cuenta de actividades del día a día de la institución, bien sea

de actividades ordinarias, bien sea de actividades extraordinarias, representando un total de 104 fotografías (a modo de ejemplo véanse Fig. 7 y 8); a las que podrían añadirse, como ya se dijo en el apartado anterior, las 59 fotografías que dan cuenta de conciertos, espectáculos y audiciones realizados en el centro, si bien, por su especificidad han sido consideradas como una tipología aparte. Hay que tener en cuenta que de las 104 fotografías antes mencionadas, se destacan especialmente dos conjuntos o collage de ellas de 34 y 46 fotografías, el más numeroso de los cuales sobre práctica instrumental de clase por parte de alumnos. Ambos collages fueron utilizados como portadas de los números 5 (véase Fig. 8) y 9, respectivamente, de la publicación periódica del CPMDM. El segundo conjunto de fotografías más numeroso, hasta 59, lo representaría un grupo de instantáneas que dan cuenta de conciertos, espectáculos y audiciones realizados en el Conservatorio, ya mencionado anteriormente. El tercer tipo de fotografía más reproducido en la revista fue el retrato individual de profesores y alumnos, siendo un total de 25 imágenes. Otras tipologías de fotografías, tales como las que hacen referencia a actividades de ocio de profesores y alumnos, actividades artísticas externas al centro por ellos realizadas, e instalaciones del CPMDM, cuentan con 10 fotografías reproducidas cada una de ellas. Finalmente, el conjunto de imágenes menos numeroso de los siete especificados en nuestro inventario y catalogación del fondo fotográfico reproducido en *Es Conservatori*, sería aquel que hace referencia a cursos y cursillos realizados en el centro pedagógico-musical ajenos a la actividad cotidiana, siendo un total de 8 fotografías.

3. Recapitulación y conclusiones

A partir de las 321 fotografías originales y, mayormente, publicadas sobre el CPMDM catalogadas y analizadas para la presente comunicación pueden extraerse unas primeras conclusiones acerca del discurso iconográfico promovido desde la institución.

En este sentido, cabe destacar, que el Conservatorio, como centro especializado en la formación musical, dio mucha importancia a la representación fotográfica de su actividad concertística. Encontramos ejemplos en fotografías de dicha actividad, bien sea desarrollada específicamente como conciertos, bien sea como en el marco de actos académicos (apertura y clausura de curso, entrega de diplomas, audiciones finales, etc.) o de otra índole (homenajes, fiestas de aniversario, recepción de autoridades y visitas señaladas, etc.) desarrollados en el Conservatorio con proyección social. Como ejemplos diversos de dicha importancia otorgada iconográficamente a la actividad concertística de la institución constante a lo largo de los años podemos referenciar las Fig. 1, 2, 3 y 6 reproducidas en este trabajo. En la primera de ellas, en el marco de la visita del P. Otaño, presidente del Consejo Nacional de

Música y Director del Real Conservatorio de Madrid, al Conservatorio en mayo de 1942, podemos observar cómo se organizó un concierto a cargo de la orquesta del Conservatorio para dicha ocasión. La Fig. 3 es un ejemplo del interés por parte del Conservatorio, en sus inicios, de dejar constancia de imágenes de grupo en las que aparecían alumnos, profesores y autoridades u otras personalidades en el marco de la actividad concertística. En tiempos más recientes, constatamos que sigue valorándose la importancia del registro gráfico de dicha actividad, sin embargo, podemos observar una evolución en dichas fotografías, más enfocadas últimamente a reflejar la práctica instrumental instantánea, es decir, imágenes captadas durante el concierto. En este sentido, la Fig. 6 capta una instantánea del concierto realizado con motivo del 70 aniversario de la creación del Conservatorio. Además, a lo largo de su trayectoria fueron frecuentes conciertos y audiciones realizados fuera de la institución. También se dio importancia al registro gráfico de dichas actividades de presencia social y proyección exterior. Un ejemplo de ello la podemos encontrar en la Fig. 2 que representa a la orquesta del Conservatorio realizando un concierto en el Círculo Mallorquín en 1942.

En cuanto a fotografías vinculadas a la práctica pedagógica, cabe mencionar el salto cualitativo que se vislumbra a partir de 1990, con la entrada en vigor de LOGSE y los cambios que comportó a nivel pedagógico-musical para la institución. Del conjunto de fotografías analizadas son pocos los ejemplos en este sentido previos a dicha fecha. Una excepción la encontramos en la Fig. 4, en que aparece un alumno de violín recibiendo clase por parte del profesor Ignasi Piña. Otro ejemplo de fotografía de actividades pedagógicas y académicas desarrolladas con anterioridad a 1990 podemos visualizarlo en la Fig. 5 que refleja la evaluación de una alumna de piano ante un tribunal en la década de 1950. En este caso, a diferencia del anterior, la imagen ejemplifica claramente el formato de evaluación de antaño. En cuanto a fotografías de esta tipología, la práctica pedagógica, podemos concluir, que son más frecuentes en tiempos recientes, como se ha mencionado, gracias al registro iconográfico presente en la revista *Es Conservatori* y a su valoración por parte de los impulsores de dicha publicación. Ejemplos de ellas podemos observarlos en las Fig. 7 y 8. En el primer caso se trata de una miscelánea de imágenes en las que se reflejan diversas actividades del CPMDM durante el curso 2008-2009, tanto pedagógico-musicales (iniciación musical y clases instrumentales) como académicas (audiciones vocales, instrumentales y orquestales) y de ocio. En el segundo caso, se trata de un collage de 34 fotografías de idénticas temáticas, que fueron seleccionadas para confeccionar la portada de la revista en su número 5 (2002).



Fig. 1.
Instantánea realizada durante la visita del P. Otaño, presidente del Consejo Nacional de Música y Director del Real Conservatorio de Madrid, al Conservatorio en mayo de 1942. Fuente: ANÓNIMO. Recortes periódicos, 1935-... [1954], Palma, Archivo del CPMDM.



Fig. 2.
Fotografía de la orquesta del Conservatorio en un concierto en el Círculo Mallorquín en abril de 1942. Fuente: ANÓNIMO. Recortes periódicos, 1935-... [1954], Palma, Archivo del CPMDM. También reproducida en *Ritmo. Revista Musical Ilustrada*, nº 161 (diciembre de 1942).





Fig. 3.
Fotografía realizada durante un concierto de la orquesta del Conservatorio (c. 1939-1940). Fuente: ANÓNIMO. Recortes periódicos, 1935-... [1954], Palma, Archivo del CPMDM.



Fig. 4.
Clase individual de violín impartida por el reconocido violinista mallorquín Ignasi Piña en el Conservatorio (c. 1950). Fuente: Del Hoyo, 2004-2005, p. 186.



Fig. 5.
Alumna del Conservatorio examinándose de piano ante un tribunal compuesto por Jaume Roig, Antoni Sancho e Ignasi Piña, entre otros (c. 1950). Fuente: Del Hoyo, 2004-2005, p. 188.



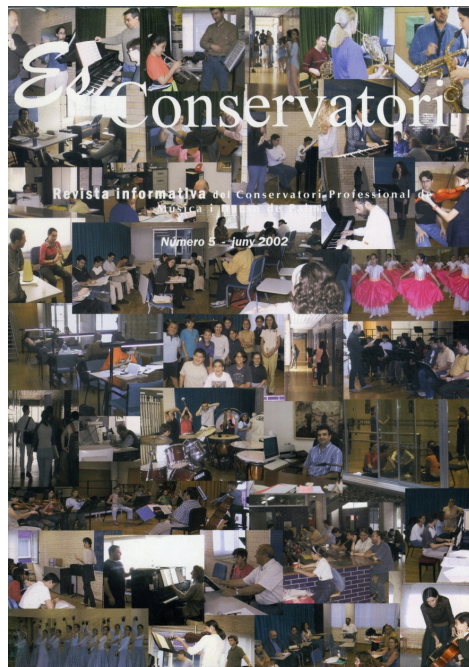
Fig. 6.
Concierto interpretado por la orquesta del CPMDM en su auditorio (2005). Fuente: Del Hoyo, 2004-2005, p. 195.





Fig. 7.
Composición de diversas instantáneas fotográficas del curso 2008-2009. Fuente: *Es Conservatori* [Palma], nº 12 (diciembre de 2009), p. 16.

Fig. 8. Collage fotográfico con diversas instantáneas de la actividad pedagógico-musical del CPMDM utilizado como portada de la revista *Es Conservatori*, nº 5 (junio de 2002).



Bibliografía

- ANÓNIMO. *Recortes periódicos, 1935... [1954]*, Palma, Archivo del CPMDM.
- ANÓNIMO. "Comentaris, records i anècdotes", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 105-106.
- Es Conservatori*, n° 0-13 (febrero 2001 – marzo 2010).
- BOVER, P. "El Departament de Dansa clàssica", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 71-73.
- BUFÍ JUAN, C. "Els estudis musicals a Eivissa. De la Delegació del Conservatori de Balears al Conservatori d'Eivissa", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 83-87.
- COLL PÉREZ, M. "Els estudis musicals a Menorca. Del Liceu menorquí al Conservatori de Menorca", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 75-81.
- COMAS RUBÍ, F.; SUREDA GARCIA, B. "Photography and advertising of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)", *Paedagógica Historica*, 48/4 (2012), pp. 571-578.
- DD.AA. "Conservatori. 70 anys d'ensenyament musical", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 11-106.
- DEL HOYO BERNAT, X. "Cronología", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 17-20.
- DEL HOYO BERNAT, X. "Entrevista amb Pilar Irazazábal", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 43-47.
- DEL HOYO BERNAT, X. "Apèndix. Ensenyament i ambient musical: imatges i documents", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 169-262.
- ESTEVE, J. J. *La música a les Balears en el segle XIX*, Palma, Documenta Balear [Quaderns d'història contemporània de les Balears, 56], 2007, pp. 46-49.
- FULLANA, P.; GONZÁLEZ, S.; COMAS, F. "La fotografia en els llibres commemoratius dels centres escolars (1939-1975)", en COMAS, F.; GONZÁLEZ, S.; MOTILLA, X.; SUREDA, B. *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 2014, pp. 147-157.
- GELABERT GUAL, LI.; MOTILLA SALAS, X. "Imatge, formació religiosa i educació a la revista *il·lustrada Lluc* (1921-1973)", *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, n° 24 (julio-diciembre de 2014), pp. 103-104.
- GELABERT GUAL, LI.; MOTILLA SALAS, X. "Es Conservatori: prensa pedagógica y educación musical en Mallorca", en HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (coord.). *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*, Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca [Aquilafuente, 210], 2015, pp. 729-743.
- GONZÁLEZ, S.; COMAS, F.; FULLANA, P. "La 'construcció' del record escolar a través de la fotografia: 'deconstrucció' de dos anuaris col·legials", en COMAS, F.; GONZÁLEZ, S.; MOTILLA, X.; SUREDA,

-
- B. Imatges de l'escola, imatge de l'educació, Palma, Universitat de les Illes Balears, 2014, pp. 159-169.
- GONZÁLEZ, S.; FULLANA, P.; COMAS, F. "Premsa escolar i fotografia: inventari i consideracions inicials acotades a la Mallorca del franquisme", en COMAS, F.; GONZÁLEZ, S.; MOTILLA, X.; SUREDA, B. *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 2014, pp. 403-413.
- MARTÍNEZ LLOPIS, P. "La incorporació dels instruments de vent al Conservatori", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 63-66.
- MOLL MARQUÉS, J. "Records entorn del Conservatori", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 57-62.
- MOTILLA SALAS, X.; GELABERT GUAL, LI. "La fotografia escolar i educativa en l'inici de la premsa il·lustrada a Mallorca entre els segles XIX i XX", en COMAS, F.; GONZÁLEZ, S.; MOTILLA, X.; SUREDA, B. *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 2014, pp. 239-251.
- MOTILLA SALAS, X.; GELABERT GUAL, LI. "Fotoperiodisme, revistes il·lustrades i educació a Mallorca (1917-1936)", en COMAS, F.; GONZÁLEZ, S.; MOTILLA, X.; SUREDA, B. *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 2014, pp. 253-265.
- NEBOT, S. "El Conservatori de Palma", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 93-95.
- NOGUERA, P. "La Secció d'Art Dramàtic del Conservatori Professional de les Illes Balears (1980-1987)", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 89-92.
- PIÑA SOCIAS, J. "Records de mon pare, Ignasi Piña Tarongí, l'Orquestra Simfònica i altres anècdotes", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 53-56.
- POMAR POMAR, B. "Records de D. Ignasi Piña i les classes de violí al Conservatori", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 67-69.
- PONS MORLÀ, A. "Els setanta anys del Conservatori de Mallorca", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 103-104.
- POZO ANDRÉS, M. M. del. "Imágenes e Historia de la Educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n° 25 (2006), pp. 291-315.
- PROHENS JULIÀ, J. "Fets històrics", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 99-100.
- RIBAS, J. M. "70 anys del Conservatori de Palma, 25 anys del Conservatori d'Eivissa", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 101-102.
- ROIG MUNTANER, A. "El Conservatori de Balears: un llarg camí iniciat el 1935", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 49-52.
- ROIG PALLISER, J. "1935-2005", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (2004-2005), pp. 13-16.
- ROSSELLÓ VAQUER, R.; PARETS SERRA, J. "Notes per la història de la música i l'ensenyament musical a Mallorca", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (2004-2005), pp. 109-114.
- SERRA BUSQUETS, S. "El Conservatori Professional de Música i Dansa de Balears: memòria i perspectiva històrica", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (2004-2005), pp. 36-41.

SERRA ROSSELLÓ, G. "El Conservatori Professional de Balears. Una vella aspiració de la nostra societat", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 27-33.

SUREDA GARCIA, B.; COMAS RUBÍ, F. "Proposals for women's education in the magazine *Feminal*", *History of Education & Children Literature*, viii/2 (2013), pp. 273-292.

THOMÀS, J. M.; PARETS SERRA, J. *Breu Història Musical de les Illes Balears*, Palma, Centre de Recerca i Documentació Històric Musical de Mallorca, Consell de Mallorca [Música, 1], 1989.

VALLS, C. "Records d'antany", *Estudis Baleàrics*, n° 80/81 (octubre 2004 – abril 2005), pp. 97-98.

LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA OBRA EDUCATIVA DEL SEGELL PRO INFÀNCIA EN CATALUÑA

Avelina MIQUEL LARA

Francisca COMAS RUBÍ

Grup d'Estudis d'Història de l'Educació

Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE)-Universitat de les Illes Balears¹

1.

Introducción

La iniciativa del Segell Pro Infància debe entenderse en el contexto de la creciente preocupación higienista del primer tercio del siglo XX. Es en esta época cuando las enfermedades infectocontagiosas que afectaban al aparato digestivo y respiratorio, tales como diarreas, enteritis y tuberculosis, fueron identificadas como las principales causas de mortalidad en adultos y especialmente en menores (Sanz, 2001). Los descubrimientos científicos y médicos permitieron tanto definir su etiología como proponer soluciones y diseñar estrategias de prevención. Esto junto a avances como la vacuna de la tuberculosis, fabricada por el Instituto Pasteur desde 1925, abrieron la puerta a la lucha contra las altas tasas de mortalidad infantil. Paralelamente, los estudios sobre la relación entre estas enfermedades y las condiciones de vida en las ciudades y en el campo, propiciaron el auge de la medicina social. A partir de ese momento serán los profesionales los que dictarán las pautas de crianza de los menores, las costumbres higiénicas a observar o la forma de conservar los alimentos. Esta intromisión de la medicina en la esfera familiar fue especialmente dolorosa para las mujeres. A ellas se las responsabilizó de la salud de los menores y se las culpabilizó de la enfermedad o muerte de sus

1 Esta comunicación se ha realizado en el marco del proyecto titulado «La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970) », EDU2014-52498-C2-2-P financiado en el Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016.

hijos. La ignorancia de las madres respecto a las modernas pautas de crianza se consideraba el mayor peligro que podía acechar a un menor, por lo que se debía garantizar un mayor conocimiento higienista de la mujer en particular. Pero también se debía concienciar a la sociedad en general, tanto en relación a la necesidad de cambiar algunos hábitos poco salubres, como para que apoyaran económicamente iniciativas sociales y sanitarias concretas, como la creación de nuevos hospitales, consultorios e incluso escuelas infantiles. En este sentido jugó un papel muy importante la propaganda, que hizo uso de la cartelería, la prensa, la fotografía publicada, la radio y hasta el cine, para crear consciencia de la necesidad de un cambio social (Perdiguero, 2008).

2.

El Segell Pro Infància en Catalunya

En 1903 Einar Hoböll, un cartero danés, al observar el gran tráfico de cartas y paquetes que se producía en Navidad tuvo la idea de cursar un sello que se vendiese exclusivamente en esas fechas y cuyo importe se destinara íntegramente a la construcción de plazas hospitalarias para tratar la tuberculosis. En 1904, con la aprobación del rey, salió a la venta el primer Sello de Noel con la efigie de la reina Louise. En 1933 sobraban camas en el país para atender a las personas con tuberculosis gracias a la venta del sello. Al mismo tiempo que se abrían preventorios y sanatorios antituberculosos el dinero recaudado se invirtió en una gran campaña de profilaxis, prevención, higiene escolar y lucha contra el alcoholismo en la línea de la propaganda sanitaria como medio de prevención. De esta forma en pocas décadas se consiguió prácticamente erradicar esta enfermedad del país. El éxito fue tan evidente que la iniciativa se puso en marcha rápidamente en otros países como Suecia (1905), Holanda (1906), Alemania (1907) o Estados Unidos (1907) bajo diferentes nombres: Christmas Seal, Sello de Navidad, Sello Antituberculoso o Sello pro infancia.

En 1933, en plena II República y con el Estatuto de Autonomía recién estrenado, la Generalitat de Catalunya decidió emular la iniciativa danesa y creó la institución del Segell Pro-Infància. La venta de esta estampilla se mantuvo hasta 1937. El 13 de marzo de 1933 se publicó el decreto fundacional en el *Butlletí Oficial de la Generalitat de Catalunya*. En él se alude a las motivaciones que llevaron al gobierno de Macià a emprender este proyecto. Se explicita que la falta de establecimientos y elementos para atender las enfermedades infantiles eran dos de los principales problemas sanitarios. Por otra parte, se reconoce que la Generalitat no dispone de capital suficiente para remediar esta situación por lo que se invita a los catalanes a participar en la financiación de sanatorios, preventorios, colonias escolares, etc., destinados a atender a los hijos de las familias más desfavorecidas mediante la compra del Segell Pro Infància. En el Decreto también se hace mención a la nece-

sidad de atender a los menores enfermos para que estos puedan convertirse en hombres y mujeres adultos útiles a la sociedad. Para la puesta en marcha de la institución la Generalitat donó 80.000 pesetas. Esa fue la única aportación pública, ya que en adelante la entidad se autofinanciaría con el producto de la venta del Segell. (Trias, 1937).

Orgánicamente se creó una estructura en torno a comités locales y comarcales, por encima de los cuales había un comité directivo central, que estuvo presidido primeramente por el médico y diputado Joan Soler i Pla. También se dispuso un Comité de honor presidido por el Presidente de la Generalitat, y un comité consultivo presidido por el consejero de sanidad y asistencia social de Cataluña, que en ese momento era Josep Dencàs. El Comité central sería el encargado de organizar la impresión y distribución de los sellos entre los comités comarcales y locales, de las campañas publicitarias y de difusión y de convocar un concurso de carteles del surgiría la imagen única que se estamparía en los sellos.

El devenir del Segell Pro Infància estuvo fuertemente influido por diferentes acontecimientos políticos y sociales que se dieron en ese momento. Tanto en España como en Cataluña las diferentes manifestaciones populares, las huelgas y protestas obreras ayudaron a encrespar la animosidad entre derechas e izquierdas. Dentro de Cataluña, la izquierda se esforzaba por elaborar un discurso diferente sobre la Asistencia Social. Nuevos conceptos y terminología eran empleados para hacer patente la diferencia entre derechas e izquierdas. Desde el gobierno se acusaba a las derechas de haber atendido las necesidades de la población desde el concepto de beneficencia. Desde la derecha se acusaba a la izquierda de abandonar obras que hasta ese momento habían proporcionado cobertura a la ciudadanía para centrarse en exclusiva en el Segell Pro Infància. (El D.I.C., 5 de enero de 1935).

En una entrevista publicada en el *Full Oficial del Dilluns de Barcelona* de 26 de marzo de 1934, el doctor Dencàs afirmaba que la primera campaña del Segell se vio influida por varios factores. Achacaba a la huelga de transportes de Barcelona celebrada durante las semanas de venta del sello de la poca recaudación realizada en la ciudad condal. Por otra parte, reportaba el boicot de algunos pueblos de derechas que no fomentaron la venta del sello, los devolvieron sin siquiera abrir los paquetes enviados o se quedaron la recaudación para uso propio. Aparte denunció una intensa campaña de desprestigio y boicot organizada por la derecha. Ese mismo año se sucedieron los levantamientos del 6 de octubre que llevaron a Dencàs a ocupar el local de Solidaritat Obrera y a Companys a proclamar la República Catalana desde el balcón de la Generalitat. Como es sabido, estos sucesos acabaron con la supresión de la Autonomía catalana y al encarcelamiento de los miembros del Gobierno. En lugar de la Generalitat se estableció un Consell de la Generalitat designado por el Gobierno central y controlado por el denominado Gobernador General de Cataluña.

A partir de la supresión de la Autonomía, la sustitución, en el Segell, de los miembros de los comités por otros más afines a las ideas del Gobierno central y la limitación de las funciones del Comité Central del mismo, la recaudación por la venta del sello sufrió un fuerte descenso. La institución dejó de gozar de prestigio entre muchas capas de la sociedad catalana. Solo a partir de la liberación de Companys y

el resto de miembros del gobierno catalán en 1936 las ventas volvieron a repuntar. De esta forma la primera y la cuarta y última campaña fueron las que más dinero recaudaron. La revista Segell Pro Infància editada por la institución a partir de 1937 declaró a este respecto:

El primer Comitè Central portava ja molt avançats els preparatius per a la segona campanya, quan sobrevé el 6 d'Octubre. Aleshores, la facció, agermanada amb la ineptia i la gosadia més poc escrupulosa, s'emparà del "Segell Pro Infància" igual com de totes les institucions catalanes. Preferim tirar el vel pietós del silenci damunt d'aquell període de vexació i d'oprobri. Només volem destacar com la recaptació baixà a 218.000 Ptes. En la segona campanya (1934) i a 160.000 Ptes., es a dir, la meitat justa del que fou recaptat al 1933, en la tercera campanya, menada pel Comitè faccions, en 1935. (Revista del Segell Pro Infància, n°1, 1937, s.p.).

Finalmente el estallido de la Guerra Civil causó que la campaña navideña de venta del sello de 1936 se retrasase hasta la primavera de 1937. Ese fue el último año en que la estampilla fue vendida. La evolución de la guerra impediría la continuidad de la institución, aunque su revista siguió publicándose en 1938.

La vertiente socioeducativa de esta institución se centró en tres frentes. La concienciación de la población en general mediante el uso de medios de comunicación de masas como carteles, prensa, radio y cine; la publicación de folletos con consejos higiénicos que se distribuyeron entre la población, pero especialmente en los colegios; y por último, en la creación de centros educativos. Con los fondos recaudados, entre 1933 y 1937 se financió entre otras obras la construcción de tres guarderías y una escuela. A finales de 1934 abrió la guardería de San Andrés situada en un barrio obrero. Fue financiada con la recaudación de la venta del sello durante la primera campaña (*Ceretania*, 30 de diciembre de 1934). En abril de 1936 abrió la guardería de Terrassa cuyas obras se iniciaron en 1934 (*Full Oficial del Dilluns de Barcelona*, 13 de abril de 1936). Finalmente, el 24 de noviembre de 1937 se inauguró el Preventorio-Escuela Xifrè de Arenys de Mar (*La Vanguardia*, 25 de noviembre de 1937).

Abrir guarderías en los barrios industriales se fijó como una prioridad. Diseñadas bajo recomendaciones técnicas de profesionales, en ellas el sol y el aire libre se consideraban aliados en la preservación de la salud de los más pequeños. De esta forma las madres trabajadoras, mientras acudían a la fábrica, no dejaban desatendidos a sus hijos, ni en manos de cuidadoras que poco sabían de las nuevas pautas de crianza recomendadas por médicos, puericultores, pediatras e higienistas. En las guarderías los menores eran atendidos por personal especializado y formado específicamente. En el concurso oposición de 4 de junio de 1934 para proveer de personal la guardería de Sant Andreu era requisito tener los estudios de enfermera especializados en puericultura organizados por la Generalitat de Catalunya (*Butlletí*

Oficial de la Generalitat de Catalunya de 5 de Junio de 1934). Además, como aplicación práctica de las ideas difundidas por la institución, estos centros se dotaron de un laboratorio donde se analizaba la leche y los alimentos diariamente, un baño y una lavandería. Sumados a los cuidados sanitarios y alimentarios a los menores se les daba instrucción mediante los más modernos métodos pedagógicos, según afirmaba la propia institución. Por otra parte, en las guarderías también se proporcionaba consejo e instrucción a las madres sobre pautas de crianza, al estilo de lo que se empezó a hacer en las décadas anteriores en los consultorios maternológicos de las Gotas de leche. Asimismo se fomentaba la lactancia materna, sabemos que en la guardería de Sant Andreu las trabajadoras acercaban a los niños de menor edad hasta las fábricas donde trabajaban las madres para que estas les dieran el pecho siempre que era posible. (Trías, 1937).

Las campañas publicitarias fueron un instrumento básico para dar a conocer el Segell. Estuvieron muy estructuradas y bien organizadas, los medios de comunicación de masas existentes fueron utilizados para llegar a toda la población y generar el cambio social deseado. Entre estos medios cabe destacar la prensa ilustrada, desde la que se construyó, mediante fotografías, todo un discurso propagandístico. La imagen en general jugó un papel fundamental en la difusión de la obra del Segell, ya fuese en forma de fotografías, posters e incluso films. Con estas campañas se perseguían varios objetivos. Uno de ellos era sensibilizar a la sociedad de la necesidad de reducir la mortalidad infantil como forma de preservar la raza e implícitamente mantener a Cataluña como una potencia industrial. Así queda plasmado en múltiples anuncios publicados en prensa como el del número 290 de *Foment* (19 de diciembre de 1933, p.5): “Compreu i propagueu el “Segell Pro Infància” No oblideu que el pervindre de Catalunya està en la salut, l’alegria i el benestar dels nostres infants”. O el aparecido en número 10583 de *La Cruz: diario católico* (28 de diciembre de 1933, p.5): “Abans del 6 de gener compreu el “Segell Pro Infància” Fareu una obra patriòtica i humanitària”. Esta preocupación por la despoblación y la pervivencia de la raza es común en todos los países occidentales del momento y, por supuesto, una Cataluña que miraba hacia Europa no podía dejar de reflejarla. Esta inquietud se pone claramente de manifiesto en el cortometraje que se exhibió en los cines a partir de 1934 titulado *El Segell Pro-Infància*. (Padrós, Collelldemont, Prat, 2014). En el film se enfrentaban dos escenarios. Por una parte se presentaba una Cataluña industrial como una potencia económica y social. Por el otro, se deja entrever la posibilidad de perder ese estatus debido a la alta mortalidad infantil y la pérdida de 18.000 niños al año por causas evitables. Un segundo objetivo de las campañas publicitarias era facilitar la naturalización de las nuevas medidas higiénicas y los nuevos hábitos que desde la medicina se preconizaban como imprescindibles en la lucha contra la mortalidad infantil. Por otra parte, esta publicidad no estaba exenta de contenido político. Se usó para transmitir un nuevo lenguaje asociado a la atención de la población, frente a la idea de asistencia caritativa defendida hasta entonces por los sectores más conservadores, se contraponía la idea de Asistencia Social como un derecho de la ciudadanía que el gobierno de Macià primero, y de Companys después, pretendía difundir. Por último, pero no menos importante, desde la Generalitat se publicitó el Segell con la intención de fomentar su venta e incrementar así la recaudación.

3.

Fotografía, espacios escolares y modernidad pedagógica

La obra del Segell Pro Infància así como sus mensajes educativos fueron ampliamente compartidos por la prensa catalana, solo por citar algunos era frecuente encontrar artículos relacionados en diarios como: *La Vanguardia*; *La Cruz, diario católico*; *Foment*; *La Veu de l'Empordà*; *Renovació o Full Oficial del Dilluns*. Muchos de los artículos sobre el Segell fueron redactados por miembros del Comité Central y reproducidos en distintos los medios para difusión de la obra. Entre diciembre de 1937 y junio de 1938 la Conselleria d'Assistència Social de la Generalitat de Catalunya editó tres números de una revista llamada como la propia institución. Muchas de las imágenes que se publicaron en la prensa ilustrada catalana de la época procedían de esta revista. Fuera de Cataluña, importantes medios gráficos de ámbito estatal como *Crónica o Mundo Gráfico* también recogieron la experiencia del Segell Pro Infància y la dieron a conocer en todo el territorio español. Hecho que nos aporta una visión desde el exterior y nuevas fotografías. Todas las imágenes publicadas tanto por la revista del propio Segell como por el resto de la prensa ilustrada del momento apoyaban y difundían con su discurso iconográfico el ideario de la institución. De todas estas fotografías, aquí vamos a destacar aquellas que hicieron uso de los espacios para para promocionar la idea de modernidad pedagógica.

Una de las ideas reiteradamente repetidas por la institución fue la necesidad de que los niños compartan espacios ventilados y luminosos. Como podemos apreciar en las fachadas de las dos guarderías construidas y en la de la escuela de Arenys de Mar las grandes cristaleras son una constante en los tres edificios. (Fotos 1, 2 y 3).

La guardería de Terrassa y la escuela de Arenys de Mar fueron construidas a semejanza de las edificadas por Goday para el ayuntamiento de Barcelona (Martínez, 2003). Ambas se componían de un cuerpo que servía de eje de simetría para el desarrollo de las alas del edificio. A pesar de que este modelo fue considerado adecuado y funcional por mucho tiempo, los miembros de GATCPAC (Grup de Artistes i Tècnics Catalans per al Progrés de l'Arquitectura Contemporània), en el número 9 de su revista A.C. criticaron duramente esta disposición y apostaron por proyectos ajustados a la pedagogía Montessori con aulas distribuidas en peine para potenciar la luminosidad y la existencia de un mayor número de terrazas (A.C, 1933). No sabemos si el diseño de la guardería de San Andrés se aparta de este esquema simétrico intencionadamente o supone una adaptación al terreno disponible. Otro factor considerado importante fue la ventilación, una de las recomendaciones que se realizaban era que los menores durmieran con la ventana abierta. La correcta aireación era una medida de prevención contra la tuberculosis. En la foto 4 podemos apreciar que la parte superior de los ventanales son abatibles y permiten la correcta ventilación de las estancias, además de servir de sistema de refrigeración en verano al permitir la evacuación del aire caliente ascendente.

Tanto la fotografía 4 como la 5, reflejan espacios amplios con mobiliario adaptado a la edad de sus ocupantes que fácilmente pueden ser cambiados de lugar permi-

tiendo que se creen nuevos espacios de relación entre los menores y de estos con sus monitoras tal como se recomienda en el método Montessori.

Es curioso que aunque ambas imágenes sean del comedor los niños no se encuentren comiendo en el momento de realizar la fotografía. Esto posiblemente se debe a que las ideas que se pretendían difundir son las explicadas anteriormente: la necesidad de mantener a los niños y niñas en espacios luminosos y ventilados además de la de modernidad pedagógica.

La pedagogía Montessori, de la que tanta difusión se hizo en la Cataluña del momento (Sureda, Comas, 2011), se basaba en gran medida en la posibilidad de experimentar al aire libre, de extender las clases a la naturaleza. Influida por estas ideas, guardería de San Andrés disponía de un patio de recreo que permitía la estancia de los menores en un espacio abierto. (Foto 6). Hubiera sido mejor que las aulas se abrieran directamente a este espacio por puertas y no por ventanales como se observa en la parte derecha de la imagen. Aun así es un elemento modernizador.

Desconocemos si la guardería de Terrassa y la escuela de Arenys de Mar disponían de un patio semejante, pero al observar ambos edificios es fácil percibir que se encuentran rodeados de espacio no edificado que posiblemente se pudo utilizar con esta finalidad.

La mayoría de las imágenes reflejan espacios educativos, interiores o exteriores, en los que no se visualiza la actividad de los pequeños. La foto 7, sin embargo, supone una excepción. Tanto la escenificación como los materiales pedagógicos que se hacen visibles en la imagen sugieren que en la guardería de San Andrés se podría haber aplicado el método Montessori, cosa difícil de demostrar sin otras fuentes que lo corroboren. Sin embargo, lo que si se desprende de la imagen es la clara intención de proyectar una imagen de modernidad pedagógica asociada al que seguramente era el método más popular del momento, y del que, como mínimo, esta guardería tenía materiales.

En nuestra opinión esta fotografía es claramente un posado realizado con la intención de publicitar la imagen de modernidad pedagógica asociada a la obra del Segell. En ella observamos claramente el montaje. Pese a que los menores parecen concentrados en sus tareas y ajenos a la cámara, los dos del fondo tienen perfectamente montado su juego de construcción lo que resultaría una tremenda casualidad de ser una instantánea no programada. Por otra parte, el niño que está en primer plano juega a componer palabras, cosa que por edad difícilmente podía estar realizando con tanta precisión. Recordemos que se trata de una guardería para niños de 0 a 4 años. Más allá de esta escenificación, sin embargo, estaban los motivos que la precedían. La fotografía visibiliza materiales pedagógicos modernos, como letras, figuras geométricas, o panderetas, adecuados para una metodología activa y lúdica, habituales en las escuelas montessorianas. Tampoco es casualidad que las palabras que supuestamente ha compuesto el niño sentado en un primer plano están en catalán, sino que posiblemente responde a la intención de difundir la idea de una obra social ligada al republicanismo catalán.

Capítulo aparte merece la escuela de Arenys de Mar. Tanto esta como la reforma del hospital fue realizada por el arquitecto Josep Lluís Sert. Después de Gaudí es considerado uno de los arquitectos catalanes más importantes en el extranjero,

aunque dentro de su propio país su reconocimiento sea algo menor. Esto ha posibilitado localizar documentación realizada por técnicos que nos ha ayudado a entender mejor el diseño de la pequeña escuela anexa al hospital que también realizó Sert.

El proyecto se visó el 29 de noviembre de 1935 y presentaba un aspecto bastante diferente al que finalmente se terminó llevando a cabo. Sert trabajó con Le Corbusier en París y fue seguidor de la escuela moderna de arquitectura y cofundador de GATCPAC. En la fachada de este edificio (foto 3) podemos observar que algunos de los elementos de esta escuela se aplican a este edificio. Se trata de una construcción a base de volúmenes geométricos que huye de los elementos superfluos. Es un edificio adaptado al terreno físico y a la estética de un pueblo mediterráneo de pescadores. Su diseño responde a las necesidades funcionales, aunque las modificaciones realizadas durante la construcción finalmente dieron al traste con algunos de estos aspectos. Incorpora elementos regionalistas que dan carácter al edificio sin restarle operatividad como son la bóveda catalana de baldosas rojas en el interior o el basamento de piedra usado para salvar el desnivel del terreno. A pesar de que a simple vista parece una escuela adaptada a la pedagogía moderna, un estudio más minucioso nos revela detalles que la hacen incompatible con esta concepción. El edificio sigue las líneas de simetría marcadas por Goday y que fueron criticadas por GATCPAC. En la misma línea, también se critica la falta de aprovechamiento de los espacios. La terraza superior a pesar de ser plana y potencialmente practicable no dispone de acceso. La terraza frente a las aulas no es funcional por diversos motivos. No está adaptada a la climatología ya que no proyecta sombra suficiente para su uso continuado y además el espacio está dividido por el cuerpo central del edificio e interrumpido por ocho columnas. Por lo tanto la escuela no permite la realización de clases en el exterior. Debemos decir que el proyecto inicial había pensado la terraza como un espacio que incluía 3 escaleras. Una de ellas bajaba a un pasillo subterráneo que comunicaba la escuela con el preventorio. Las otras dos permitían a los alumnos acceder al terreno de enfrente y tener contacto con la naturaleza. Nuestra hipótesis es que los cambios en este espacio se debieron a dos motivos. Por una parte, los terrenos que iban a servir de terreno de juegos y aula al aire libre cambiaron de titularidad y es posible que no se llegase a un acuerdo para su venta. Por otra parte, no podemos perder de vista que a pesar de estar pensada desde los tiempos de Companys, la construcción finalmente se inició en 1935 con la Autonomía suspendida y los miembros del Comité Central sustituidos por personas menos afines a algunos de los principios de modernidad que sostenía el Segell. La obra finalizó en 1937, con Companys de nuevo al frente de la Generalitat y el Comité Central reconstruido, pero en ese momento hacía más de un año que había empezado la Guerra Civil lo que pudo restar interés en una ejecución pedagógicamente perfecta del proyecto. El propio Segell definió esta escuela de la siguiente manera: “Una escola moderníssima, obra de l’arquitecte Lluís Sert, bastida segons les noves concepcions pedagògiques i util·lada amb material modern. Així els infants, a l’ensem que l’assistència mèdica, rebran l’educació adequada a llurs possibilitats.”(Segell Pro Infància, marzo 1938, s.p).

Al igual que en las guarderías vistas con anterioridad, las cristaleras proporcionan luminosidad y ventilación (foto 8), aunque la disposición del edificio hubiera permitido ventanales en los laterales que habrían incrementado la luz al fondo del aula. En este caso el espacio se ha visto reducido al mínimo. La escuela tenía una planta de 2x18 metros que albergaba dos aulas para 40 alumnos cada una y un cuerpo central. Se pensaron así para practicar la segregación por sexos. En definitiva, la reducida planta y la opción de separar a chicos y chicas crean espacios pequeños que apenas pueden dar cabida a las mesas de los alumnos y dificultaba su movilidad dentro del aula a pesar de que se optase por no adosar el banco a la mesa. El equipamiento de las aulas se dejó a discreción del ayuntamiento sin que Sert diseñara uno adaptado a la pedagogía Montessori tal como recomienda GATCPAC.

En resumen, las imágenes de espacios escolares elegidas por el Segell Pro Infància para publicitar su obra ofrecían a priori, y para un público en general, la imagen de instalaciones modernas, amplias, luminosas, ventiladas y adaptadas a la pedagogía moderna, aunque cierto sea que un estudio más minucioso, sobre todo a partir de las recomendaciones que hizo en su momento el Grup d'Artistes i Tècnics Catalans per al progrés de l'Arquitectura Contemporània en su monográfico sobre escuelas (A.C. 1933), permite visualizar algunas deficiencias de diseño. Sea como sea, para un público genérico no especializado en arquitectura escolar, las fotografías publicadas sobre los espacios escolares del creados por el Segell Pro Infancia transmitían una inequívoca idea de modernidad pedagógica, tal y como se ha intentado evidenciar en esta comunicación.

Bibliografía

- A.C. *Documentos de actividad contemporánea. [Número dedicado a escuelas],* N° 9 (1933).
Butlletí Oficial de la Generalitat de Catalunya (5 de Junio de 1934).
Ceretania: Periódico defensor de los intereses de la comarca. N° 13.873 (30 diciembre de 1934).
Foment, N° 290 (19 de diciembre de 1933)
Full Oficial del Dilluns de Barcelona, N° 431 (26 de marzo de 1934)
Full Oficial del Dilluns de Barcelona. N° 538 (13 de abril de 1936)
La Cruz: diario católico. N° 10.583 (28 de diciembre de 1933)
La Vanguardia. N° 22.996 (25 de noviembre de 1937)
 MARTÍNEZ, P. "Aproximaciones a la escuela de Sert en Arenys de Mar." *DC PAPERS, revista de crítica y teoría de la arquitectura,* N° 9 (2003), pp. 169-176.

PADRÓS, N.; COLLELLDEMONT, E.; PRAT, P, *Mostrar o vendre idees pedagògiques: l'anàlisi de films propagandístics de l'inici del segle XX. Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma de Mallorca, UIB, 2014, pp. 267-275.

PERDIGUERO, E. *La salut a través dels mitjans: Propaganda sanitària institucional en l'Espanya dels anys vint i trenta del segle XX*, *Mètode*, N°59 (2008), pp. 60-69.

El D.I.C. Defensa dels Interessos Catalans. N°182. (5 de enero de 1935).

SANZ, G., *Infancia, mortalidad y causas de muerte en España en el primer tercio del siglo XX (1906-1932)*, *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Centro de Investigaciones Sociológicas)*, N° 95 (2001), pp.129-154.

Segell Pro Infància. Boletín, N° 1 (Diciembre de 1937).

Segell Pro Infància. Boletín, N° 2 (Marzo de 1938).

Segell Pro Infància. Boletín, N° 3 (Junio de 1938).

SUREDA, B.; COMAS, F. *The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)*, *Paedagogica Historica*, Vol. 48, N° 4 (2012), pp. 571-587.

TRIAS, A., *El Segell Pro Infància a Catalunya*, *La Medicina Catalana*, N°43-44 (1937), pp. 506-511.



Foto 1.
Guardería de San Andrés.
Segell Pro Infància, N° 2 (marzo 1938).



Foto 2.
Guardería de Terrassa.
Segell Pro Infància, N° 2 (marzo 1938).



Foto 3.
Fachada de la escuela del Preventorio de Arenys de Mar.
Trías, 1937, Pág. 507.



Foto 4.
Comedor de la Guardería de San Andrés.
Segell Pro Infància, n° 2 (marzo 1938).



Foto 5.
Comedor de la Guardería de Terrassa.
Trias, 1937. Pàg. 509.

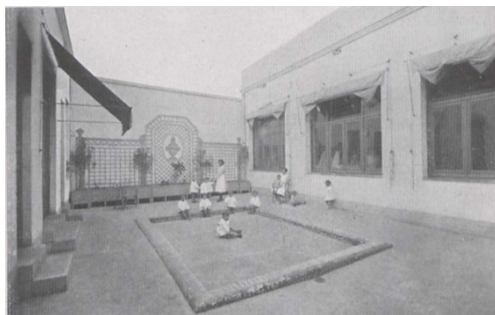


Foto 6.
Patio de recreo de la Guardería de San Andrés.
Segell Pro Infància, nº 2. (marzo 1938).



Foto 7.
Guardería de San Andrés.
Crònica, nº 325. (1936). Pàg. 16.

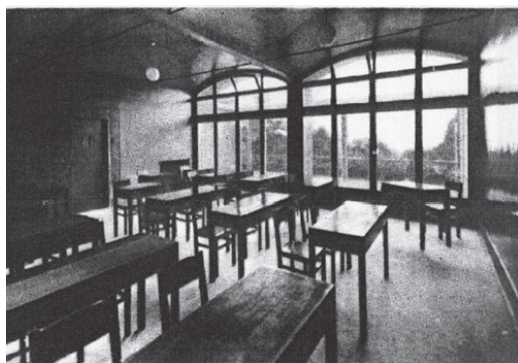


Foto 8.
Interior de la Escuela de Arenys de mar.
El Segell Pro Infància, nº 2(marzo 1938).

IMAGEN, EDUCACIÓN Y PROPAGANDA: LAS PRIMERAS COLONIAS ESCOLARES DE VACACIONES DE LA REGIÓN DE MURCIA (1907)

Pedro L. MORENO MARTÍNEZ
Universidad de Murcia
España¹

Introducción

Los cambios historiográficos generados a finales del pasado siglo XX propiciaron la emergencia de una nueva corriente de investigación histórica vinculada al denominado “giro visual” o “pictorial turn” (Mitchell, 1992, 89-94). Una corriente favorecida por el creciente interés mostrado por antropólogos, comunicólogos, historiadores del arte o de la cultura, entre otros investigadores, hacia el estudio del mundo de las imágenes, así como por sus potencialidades como fuentes de conocimiento histórico, como sería puesto de relieve, no sin cautelas y consideraciones críticas, por Peter Burke en su conocida obra *Eyewitnessing: The Uses of Images As Historical Evidence*, que sería traducida al español el mismo año de su primera edición en lengua inglesa, en 2001.

La historiografía educativa también ha sido receptiva a tales transformaciones. Una historiografía que tampoco ha permanecido ajena a los cuestionamientos críticos y los debates internos acerca de las potencialidades que las imágenes ofrecen para el conocimiento de la historia de la educación (Depaepe y Simon, 2005, 354-357). Una corriente que tendría, como precedente, el monográfico publicado por la revista *Histoire de l'éducation* sobre imagen y educación en 1986. No obstante, sería la XX edición de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), celebrada en Kortrijk (Bélgica) en 1998, con el título de *The Challenge of the Visual in the History of Education*, la que propiciaría la plena incorporación de los historiadores de la educación al estudio de la cultura visual (Depaepe y Henkens, 2000, 11-17).

En España, este nuevo campo de investigación también ha encontrado una atención destacada a lo largo de la última década. El artículo de María del Mar del Pozo, publicado en un número monográfico de la revista *Historia de la Educación* dedicado

1 Esta comunicación es resultado del proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad EDU2013-42040-P titulado “Imagen y educación: marketing, comercialización, didáctica (España, siglo XX)”.

a las “Nuevas tendencias en historia de la educación”, en 2006, en el que ofrecía un estudio exhaustivo sobre el uso de la imagen como fuente histórico-educativa, los enfoques metodológicos planteados en el panorama internacional y una propuesta teórica para el análisis de las imágenes, especialmente, de la fotografía, constituyó un texto seminal (Pozo, 2006, 291-315). La fotografía, como fuente para la investigación histórico-educativa, ha sido una de las modalidades de imágenes más tratadas por los investigadores en estas lides. Muy especialmente habría que destacar los proyectos de investigación emprendidos por el Grup d’Estudis d’Història de l’Educació de la Universidad de las Islas Baleares (Comas, 2014, 53-64). Las funciones que las imágenes, y en concreto la fotografía, desempeñan en la actualidad como fuente para el estudio de la historia en general y de la historia de la educación, en particular, han dejado de ser una novedad (Colleldemont, 2014, 9).

Esta comunicación tiene por finalidad, por un lado, recuperar y dar a conocer el patrimonio histórico-educativo fotográfico asociado a las primeras colonias escolares de la Región de Murcia promovidas desde Cartagena en 1907. Asimismo, pretendemos estudiar la representación iconográfica reflejada en las fotografías, que han llegado hasta nosotros, acerca de sus discursos pedagógicos, actores, prácticas y rituales, los espacios en los que se llevaron a cabo y sus usos como medio de propaganda.

1.

Renovación educativa, salud y protección de la infancia: las primeras colonias escolares de vacaciones de la Región de Murcia, 1907

Las colonias escolares de vacaciones fueron creadas por M. Walter Bion en Suiza en el verano de 1876. Unas iniciativas que respondían a finalidades de carácter educativo y de higiene preventiva, con una patente proyección social, dirigidas a escolares de ambos sexos, de familias sin recursos, con una salud debilitada, para favorecer tanto su educación física, intelectual, social y moral, como para contrarrestar las condiciones de vida que las grandes ciudades, las viviendas y las propias escuelas imponían a la infancia. El éxito alcanzado por las primeras experiencias propició su rápida propagación por diferentes países europeos, tales como Alemania y Reino Unido (1878), Austria (1879), Francia, Italia y Noruega (1881), Rusia (1882), Holanda (1883), Suecia (1885) o Bélgica (1886).

Las colonias escolares serían introducidas en España por el director del Museo Pedagógico Nacional, el institucionista Manuel Bartolomé Cossío, en 1887. Su creación oficial se produciría cinco años más tarde, por Real Orden de 26 de julio de 1892. Pese al reconocimiento que esta norma efectuaba del potencial de regeneración de las mismas, la acción del Estado se limitaría, en un primer momento, a instar a “todas las fuerzas vivas del país” a impulsarlas respondiendo “al llamamiento de la caridad y del patriotismo”. Las colonias escolares tendrían en nuestro país una

lenta y escasa implantación inicial. Su impulso oficial se produciría a partir de 1911, momento a partir del cual el Ministerio incrementaría progresiva y significativamente los recursos destinados a sufragarlas, asumiría las funciones de promotor y supervisor de las iniciativas que recibieran recursos públicos, alcanzando su máximo esplendor durante la Segunda República (Moreno, 2009, 135-159).

Las primeras colonias escolares de vacaciones de la Región de Murcia serían llevadas a cabo por la ciudad de Cartagena en 1907. Tras la apertura de las escuelas graduadas de la calle Gisbert, el 5 de octubre de 1903, las primeras escuelas graduadas públicas de España, su ayuntamiento sería el primero en proponer su organización con el fin de seguir avanzando en la mejora de la educación como obra regeneradora. Pero sería la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Cartagena, como ya habían acometido otras Sociedades Económicas de diversas regiones españolas, la que, se haría cargo de llevarlas a cabo.

La Comisión permanente constituida al efecto, bajo la presidencia honoraria de la Infanta Isabel de Borbón (1851-1931), de la que formaron parte, el presidente de la Económica cartagenera, el general Francisco Ramos Bascuñana, el alcalde de Cartagena Luis de Aguirre, profesionales del derecho y la medicina y docentes, acordó llevar a cabo dos colonias una “alpina” y otra “marítima”. La primera se instalaría en los pinares de Carrascoy, en el puerto de La Cadena, a medio camino entre Murcia y Cartagena, y se denominaría de “San Fulgencio”. La segunda tendría lugar en las playas de Santa Pola (Alicante) y recibiría por nombre “Santa Florentina”. Ambas colonias fueron mixtas, asistiendo 15 niños y 14 niñas a la alpina y 13 niños y 13 niñas a la marítima. La primera estaría dirigida por Enrique Martínez Muñoz, acompañado por el maestro Miguel Barquero y la maestra Pilar Villegas. Al frente de la segunda estaría Félix Martí Alpera que contaría con la colaboración de su esposa, la maestra Josefina Ibáñez, y la maestra Victoria Arnáez.

Para sufragar los gastos derivados de la organización de las colonias se difundió un manifiesto dirigido al vecindario de Cartagena, apelando a “todo el pueblo”, a fin de hacer posible “esta obra altamente pedagógica, higiénica y cristiana” (Moreno, 2000, 80). La selección de los colonos revelaba un panorama desolador. Puig Campillo, testigo de excepción afirmaría: “¡pobres niños, los niños pobres de las escuelas municipales! Vimos muchos niños, muchos, muchos, enclenques, raquíticos, anémicos, desmedrados, enflaquecidos, de cabeza grande, cuello delgado, pecho estrecho, vientre abultado, miembros torcidos. Desfilaban ante nosotros, de uno en uno, en interminable procesión de la miseria orgánica y de la miseria social” (Puig, 1907, 1).

El día 17 de agosto de 1907 partía la primera colonia escolar de vacaciones, la “marítima”, y a la mañana siguiente la “alpina”. Las partidas de ambas colonias se convirtieron en acontecimientos locales. Asimismo, las colonias contaron con importantes actos de recibimiento, tanto en las ciudades por las que transitaban, como fueron Elche y Murcia, respectivamente, como en los lugares de destino.

El fortalecimiento del cuerpo y la salud de los niños, mediante el ejercicio físico, en un medio higiénico, y un rico régimen alimenticio, eran los objetivos básicos de las colonias y la principal obsesión de sus directores. Las actividades llevadas a cabo en las colonias “marítima” y “alpina”, más allá de las diferencias impuestas

por su ubicación y las concepciones y estilos educativos de sus directores, guardaban bastantes similitudes. Las exploraciones, los paseos, los juegos y las excursiones serían prácticas cotidianas. Todos ellos convirtieron la redacción de diarios y cartas en una práctica habitual, cultivaron la educación ambiental, el coleccionismo de minerales o conchas, el gusto estético, la formación de hábitos higiénicos y la educación social y moral (Moreno, 2000, 73-96).

El regreso de las colonias a Cartagena, la alpina el día 13 de septiembre y la marítima al día siguiente, según relataban las crónicas periodísticas, fue celebrado por la población. Puig Campillo dejaría constancia del éxito alcanzado, de los cambios apreciados en los colonos, al afirmar que: “aquellas caritas mustias volvían rebosantes de alegría; aquellos organismos débiles regresaban fortalecidos, pues la carne y el oxígeno que en abundancia encontraron en la Colonia, operó en ellos la transformación que se propusieron los organizadores y protectores de esta obra tan humanitaria, tan cristiana” (Puig, 1917, 154).

2.

Prensa, fotoperiodismo y las primeras colonias escolares de la Región de Murcia

La prensa desempeñó un papel fundamental para que las colonias llegaran a ser una realidad. Los periódicos locales dieron a conocer a la opinión pública las iniciativas, informaron sobre sus motivaciones, finalidades, objetivos, características, destinatarios, las experiencias realizadas en otras ciudades españolas o extranjeras, sus resultados, etc. Tras una primera propuesta municipal infructuosa, planteada en 1903, sería el profesor Antonio Puig Campillo quien retomaría, la idea de promover la creación de colonias escolares en Cartagena por medio de una intensa campaña en la prensa local iniciada, en las columnas de *El Mediterráneo*, sin éxito, en 1905, que continuaría en *El Eco de Cartagena*, en 1906, sin efectos prácticos, que culminaría con una nueva serie de artículos difundidos, a partir del 1 de marzo de 1907, en los diarios *La Tierra*, *El Porvenir* y *El Eco de Cartagena*, dirigidos, los primeros al presidente de la Real Sociedad Económica de Amigos del País, el general de ingenieros Francisco Ramos Bascuñana, logrando el respaldo de la Económica. Paralelamente, otras voces también se manifestaron en la prensa local en pro de las mismas.

Durante la etapa en la que las colonias escolares estuvieron organizándose, la prensa continuó desarrollando una campaña de propaganda decisiva. *El Eco de Cartagena* publicaría los comunicados de la Comisión permanente, artículos sobre sus bondades, el presupuesto de gastos previsto, una suscripción popular para sufragarlos, las listas con los nombres y los donativos de los suscriptores, los actos benéficos, los nombres de los niños y de las niñas seleccionados para las colonias, etc. La campaña de prensa mantuvo a las colonias escolares de continua

actualidad. *El Eco de Cartagena* anunció la partida de las colonias y publicó los partes diarios remitidos por sus directores informando del estado de los colonos, las actividades y la vida cotidiana de la colonia. Todo el pueblo de Cartagena podía seguir el día a día de las colonias. La prensa también se haría eco del regreso y de sus resultados.

La prensa regional y nacional también les prestó una atención especial. A través de uno de los periódicos regionales de mayor prestigio y tirada, editado en la ciudad de Murcia, *El Liberal*, los murcianos estuvieron puntualmente informados de su organización, salida, instalación, estancia y retorno. Los directores de las colonias escolares también publicaron artículos en sus páginas. El inspector provincial de primera enseñanza, Ezequiel Cazaña, dejaría testimonio público de las impresiones que le había producido la colonia de “San Fulgencio”. *El Popular* de Málaga o Carmen de Burgos (Colombine), en las columnas del *Heraldo de Madrid*, se harían eco de las mismas (Moreno, 2000, 73-95).

Además de la prensa local, regional y nacional, algunas revistas profesionales, de ámbito estatal, difundieron la experiencia. El *Suplemento a La Escuela Moderna* le prestaría una especial atención y difundiría noticias relativas a los preparativos, la celebración y los resultados de unas colonias que, gracias a las campañas periódicas, habían logrado despertar un interés nacional. Félix Martí Alpera, director de la colonia marítima “Santa Florentina”, asiduo colaborador de la prestigiosa revista profesional *La Escuela Moderna*, publicaría en la misma una serie de cuatro artículos entre septiembre de 1907 y febrero de 1908. En ellos, se recogerían siempre en relación a la colonia que dirigiera, sus diarios, actividades, excursiones o la vida de la colonia en la casa de vacaciones (Martí, 1907a, 1907b, 1907c y 1908).

La Cartagena de comienzos del siglo XX, que contaba con una población en torno a los 100.000 habitantes y había experimentado un considerable desarrollo industrial y comercial, disponía de un nutrido grupo de periódicos locales. La prensa se consolidaba en Cartagena durante el siglo XIX en el que llegarían a editarse más de ciento quince publicaciones periódicas. El siglo XX fue aún más pródigo, duplicándose el número de publicaciones respecto a las aparecidas en la centuria anterior. Prensa de información general como *El Eco de Cartagena* (1861-1936), *El Porvenir* (1882-1928), *El Mediterráneo* (1887-1923), afines a diferentes corrientes políticas e ideológicas, o especializada en temas diversos, literarios, médicos, religiosos, taurinos, sindicales, juventud, espectáculos, etc. Tanto en Cartagena como en Murcia, entre finales del siglo XIX y los inicios del siglo XX, proliferaban los periódicos pero escaseaban las revistas. En Cartagena se fundaría la primera publicación gráfica de la Región, *Cartagena Ilustrada* (1871) y, con posterioridad magazines de excelente calidad como el efímero *Cartagena Artística* (1890). El panorama de la prensa gráfica en Murcia, de finales del siglo XIX e inicios del XX, distaba mucho de lo sucedido en Madrid o Barcelona. La prensa gráfica regional no experimentó durante este período un auge sensible (Alcaraz, 1996, 558).

3.

La prensa pedagógica y los testimonios gráficos de las primeras colonias escolares de la Región de Murcia

Pese a la intensa atención prestada por la prensa diaria local, regional y nacional a la organización y celebración de las primeras colonias escolares de Cartagena, ni tales rotativos, ni los magazines ilustrados del momento, hasta donde hoy tenemos constancia, acompañaron sus escritos con testimonios gráficos, ni fotográficos. Sería la prensa pedagógica, en concreto, la revista *La Escuela Moderna. Revista pedagógica hispano-americana* (1891-1934), que aspiraba a ser el órgano y vehículo de difusión de los nuevos principios, métodos y tendencias de la pedagogía moderna (Montes, 2003, 24), una revista de periodicidad mensual que por aquel entonces rara vez incluía reproducciones fotográficas en sus páginas, la que publicó las únicas diez fotografías conocidas de una de las dos primeras colonias escolares de la Región de Murcia, la colonia marítima. Las fotografías figuraron en tres de los cuatro artículos difundidos por el director de la colonia Félix Martí Alpera en los números de la revista publicados en los meses de noviembre y diciembre de 1907 y marzo de 1908 (Martí, 1907b, 1907c y 1908).

Para abordar el estudio e interpretación de este legado patrimonial iconográfico centenario, de estos vestigios de nuestro pasado, disponemos de un conjunto de fuentes relativamente abundante. Por una parte, contamos con una serie de fuentes primarias, formada por las informaciones y noticias difundidas en la prensa local, en especial, *El Eco de Cartagena*, regional como *El Liberal*, nacional como el *Heraldo de Madrid*, la prensa profesional como el *Suplemento a La Escuela Moderna* o la documentación conservada en archivos. De especial interés son los diarios redactados por Martí Alpera aparecidos inicialmente, durante el transcurso de la colonia, en *El Eco de Cartagena* y posteriormente en *La Escuela Moderna* (Martí, 1907a), el resto de artículos del mismo autor publicados, principalmente, en dicha revista (Martí, 1907b, 1907c y 1908) o los testimonios recogidos en sus *Memorias* (Martí, 2011, 329-372). También son de utilidad las fuentes secundarias (Puig, 1917; Moreno, 2000).

Disponer de tal elenco de fuentes facilita la necesaria contextualización de estos vestigios históricos ya que, como señala Peter Burke, “las fotografías no son nunca un testimonio de la historia: ellas mismas son algo histórico” (Burke, 2001, 28). La crítica de las fuentes es fundamental. La veracidad de las imágenes parece estar fuera de toda duda. En la práctica totalidad de ellas se identifica, entre otras personas, al director de la colonia, Martí Alpera. Otra cuestión es la autoría de las mismas. Ninguna de las fuentes consultadas alude al fotógrafo. No obstante, cuatro de las diez fotografías cuentan, en su margen inferior izquierda, con la firma o marca siguiente: “PAEZ F^o” (Fotografías 2 y 3). Un nombre y una abreviatura que no parece hacer referencia al fotógrafo, sino al taller de fotograbado creado por Eugenio Páez en 1900, que trabajaba para la editorial Hernando, que imprimía *La Escuela Moderna*. Es más, la razón social de la misma pasaría a denominarse, entre 1902 y 1924 “Perlado, Páez y Cía, sucesores de Hernando” (Antón, Calleja y Torre, 2006, 16 y 22).

Para una aproximación a la interpretación de estas imágenes podemos recurrir, como hicieran para otras colonias escolares Llinàs y Sureda (2014), a los tres niveles propuestos por Erwin Panofsky, como son el preiconográfico, el iconográfico y el iconológico. El primero de tales niveles comprende la descripción preiconográfica, relacionada con la significación primaria o natural y consiste en identificar los objetos, sus relaciones mutuas y sus cualidades expresivas. El segundo nivel sería el análisis iconográfico en el que se determinaría la significación secundaria o convencional de las imágenes y, por último, el iconológico, en el que se vendría a determinar su significación intrínseca o contenido, los principios subyacentes a las mismas (Panofski, 1991, 45-75).

Una aproximación preiconográfica a las formas y los objetos contenidos en las fotografías de las colonias escolares muestran cuatro tipos principales de representaciones, como son los actores o participantes, los espacios, las instalaciones y las actividades, categorías no excluyentes pues, por lo general, en la misma imagen pueden quedar reflejadas varias de ellas. En cuanto a los actores, podemos diferenciar al director de la colonia, Félix Martí Alpera, las maestras que colaboraron en el desarrollo de la colonia, su esposa, Josefina Ibáñez, y Victoria Arnáez, los colonos, los 13 niños y las 13 niñas asistentes, y el personal de servicio. En las nueve imágenes en las que figuran los participantes, siempre están representados tanto el director de la colonia como los colonos. Aún siendo todas las fotografías grupales, la figura del director siempre queda resaltada y destacada del conjunto, en unos casos, por razones obvias, por su condición de ser el único adulto varón, pero también por su vestimenta que, salvo en las fotografías relacionadas con el baño, siempre resulta ser formal y correcta, normalmente cubierto con sombrero, por el plano o lugar preeminente que ocupa en las imágenes o por aparecer, cuando es el caso, como la persona que lidera la actividad (Fotografías 1, 2, 3 y 4). Solo en dos fotografías, en las que se reflejan el momento del baño en la playa o la salida del mismo, podemos ver un Martí Alpera vestido informalmente, inmerso en la tarea, con ropa apropiada para compartir baño y juego con los colonos. Las dos profesoras están presentes en casi todas las fotografías, situándose, normalmente, juntas o próximas entre sí, separadas de Martí Alpera, siempre vestidas formalmente, ocupando en la imagen un plano más secundario (Fotografías 2, 3 y 4). Los niños y las niñas acaparan el foco de atención de las fotografías. Por lo general, aparecen mezclados, sin separaciones o agrupamientos por sexos. Se diferencian entre sí por el cabello, rapado en el caso de los niños y largo y, por lo general, recogido en el de las niñas. Si bien en las fotografías tomadas en el interior, el momento del baño o en posados del grupo aparecen con la cabeza descubierta, en aquellas imágenes que representan actividades, más o menos espontáneas, en las que llevaban a cabo juegos al aire libre o excursiones, tanto niños como niñas aparecen con las cabezas cubiertas con sombreros, protegiéndose del sol de Santa Pola. En consonancia con las costumbres del momento, el vestuario difiere, los niños llevan pantalón, por lo general corto, y las niñas vestido. Quizás por las limitaciones técnicas de la toma fotográfica del momento, por la necesidad de congelar la imagen, y las llamadas de atención del fotógrafo, las imágenes resultan estáticas y los sujetos, tanto niños como adultos, aparecen con un gesto serio o impasible ante el obturador de la cámara, sin mostrar sus sentimientos (Fotografías 1, 2, 3 y 4). El personal de servicio, aquel que se ocupaba de

preparar la comida y de servirla a los colonos, también están representados en dos imágenes alusivas, en un plano secundario (Fotografías 2 y 4).

En cuanto a los espacios representados, de las diez fotografías que disponemos, ocho de ellas corresponden a exteriores del entorno más inmediato, es decir, de Santa Pola. Cuatro fueron tomadas en la zona de playa que los colonos frecuentaban, mostrándonos el fotógrafo, al fondo, en unos casos, el mar o la playa misma, las barcas de pescadores fondeadas en la bahía o reposando sobre la arena de la playa o diferentes tipos de casetas (Fotografía 3). Se está mostrando el emplazamiento costero de la colonia. En algunas imágenes, los sujetos fotografiados recortan sus figuras sobre los lienzos de los muros de alguna vivienda y, en otros, parecen estar fotografiados en los exteriores de la casa que los acogía (Fotografía 1). Todo parece indicar que los testimonios gráficos de los espacios representados quedaron limitados a los lugares en los que transcurrió la vida cotidiana de la colonia. No aparecen referencias al lugar y momento del que la colonia partía o retornaba, a Cartagena, ni a la ciudad en la que pernoctaron la primera noche, ni a los lugares pintorescos que ella visitaron, a Elche, ni los entornos a los que acudieron de excursión a las afueras de Santa Pola, ni a momentos singulares vividos en zonas de Santa Pola, como los actos de bienvenida o la función celebrada en honor y a beneficio de la misma en el teatro de la localidad.

Respecto a las instalaciones principales de la colonia, Martí Alpera dedicó un artículo a la casa de la que dispusieron en el que se incluían cuatro imágenes de la misma (Martí, 1908). Como mencionaría en sus *Memorias*, se trataba de una “espaciosa casa de pueblo inmediata a la playa, que tenía un hermoso patio-jardín con palmeras y otros árboles” (Martí, 2011, 339). En dos imágenes se mostraban la misma sala interior, el comedor, en un caso con la mesa preparada para llevar a cabo alguna comida, pero sin nadie en la estancia y, en otra, con los niños y las niñas sentados a la mesa, como indicaba el pie de foto, “tomando el desayuno” (Martí, 1908, 171) y alrededor de ellos sus profesores y camareros (Fotografía 4). Las otras dos imágenes corresponden a los espacios exteriores, una al “patio-jardín” en la que los colonos estaban de pie, distribuidos en cuatro columnas, portando uno de ellos la bandera de la colonia, junto con el director de la colonia, preparados, según parece, para efectuar alguna salida, y la otra a una vista exterior de la casa, figurando en una esquina de la misma Martí Alpera, en un balcón a la calle, tras una reja, las dos maestras, y junto a lo que parece ser la puerta de la casa y otros ventanales los niños y las niñas de la colonia. Si bien Martí Alpera alude a la existencia de, al menos, dos dormitorios, uno destinado a los niños y otro a las niñas, no hay imágenes de ellos. En otras dos imágenes, tomadas en la playa, queda testimonio gráfico de “la barraca de baños” empleada por los colonos como vestuario (Fotografía 3). Las actividades reflejadas, ya aludidas en las representaciones mencionadas, hacen referencia a la alimentación, al momento del desayuno (Fotografía 4), en dos casos a salidas de paseo o excursión de la colonia (Fotografía 2), a los preparativos del baño, al baño y a la salida del mismo, o a juegos llevados a cabo en la playa (Fotografía 3), actividades en las que el centro de atención principal se pone en los niños y las niñas de las colonias. Otras actividades desarrolladas habitualmente por la colonia, como la redacción del diario, o tareas cotidianas de la vida en la colonia no fueron inmortalizadas o, al menos, publicadas.

En un segundo nivel de análisis, el iconográfico, en el que se trata de determinar la significación secundaria o convencional de las imágenes, las fotografías publicadas vienen a simbolizar las bases pedagógicas e higienistas presentes en las colonias escolares. La naturaleza y los espacios abiertos son los escenarios que mejor representan y distinguen los principios pedagógicos y las prácticas educativas que regían la vida de la colonia. Unos espacios y unas experiencias que propiciaban una educación intuitiva y activa, centrada en el niño y respetuosa con él. Como señalaría Martí Alpera, había que “favorecer la libre espontaneidad de los colonos, respetar su personalidad (...) hasta el límite a que podía llegar una educación discreta y liberal” (Martí, 2011, 341). Un clima de libertad, al tiempo que de convivencia, en el que la colonia se nos muestra como una gran familia, compartida por adultos y colonos, sin segregaciones entre niños y niñas, propiciando una educación cívica y social. Las excursiones, los paseos, los juegos, el ejercicio físico, los baños de mar tenían una proyección educativa, pero también higiénica. El fortalecimiento del cuerpo, la mejora de la salud de los niños y las niñas se muestra como una seña de identidad de la colonia. Las finalidades higiénicas no solo quedan simbolizadas en las experiencias desarrolladas al aire libre, sino en las imágenes tomadas en el interior de la casa de colonias que vienen a representar, además de las condiciones de la vivienda, una de las principales preocupaciones de Martí Alpera, como era la adecuada alimentación de los colonos. Así queda plasmado, por ejemplo, en la fotografía en la que los colonos desayunan, atendidos por sus profesores y el personal de servicio (Fotografía 4). Los escritos de Martí Alpera evidencian la atención prestada a fundamentar y lograr una alimentación sana y nutritiva (Martí, 1908, 168-172).

Por último, en el tercer nivel de análisis, el iconológico, se pretende determinar la significación intrínseca de las imágenes, los principios subyacentes a las mismas. Para efectuar dicha aproximación contamos, en este caso, además de los testimonios fotográficos descritos, con una documentación histórica relativamente abundante referida, así como la bibliografía existente sobre los condicionantes políticos, sociales, culturales, educativos, higienistas y contextuales generales y locales. Un análisis global y sucinto de las imágenes permite advertir que estamos ante unas iniciativas que constituyen un claro exponente de la primera etapa de las colonias escolares en España, de 1887 a 1911. Una etapa en la que las escasas colonias promovidas lo fueron, en gran medida, como fue este el caso, por ciertos estratos de la burguesía conservadora movidos por una vocación patriótica, caritativa, benefactora y paternalista. No obstante, al asumir la dirección de una de estas experiencias un maestro de la relevancia profesional de Félix Martí Alpera, que desempeñó, junto a otros maestros de su tiempo, una función de mediación fundamental en la recepción de las nuevas corrientes pedagógicas internacionales de la Escuela Nueva en nuestro país, posibilitaría, también en este ámbito, que concibiera y desarrollara una experiencia educativa en consonancia con la vanguardia pedagógica del momento. Una iniciativa centrada en el niño, que favorecía su libre espontaneidad, la coeducación, el respeto a su personalidad, el contacto con la realidad circundante, una experiencia basada en postulados progresistas como la intuición, la observación, la experimentación o la actividad. Como diría Martí Alpera una vez suprimidos “los reglamentos, los horarios, los rótulos, las láminas, los aparatos, los timbres, los silbatos y los libros de estudio

(...), la naturaleza y la sociedad, los hombres y las cosas serán nuestro libro” (Martí, 1907a, 667). El proyecto educativo estaba indisolublemente unido e interrelacionado con el higiénico. El fortalecimiento del cuerpo y la salud de los niños formaron parte de los ejes prioritarios de actuación. El régimen alimenticio y las actividades dirigidas al robustecimiento físico de los colonos fueron un interés constante. Las exploraciones, los paseos, los juegos o las excursiones serían prácticas cotidianas referidas en los escritos de Martí Alpera representadas en las imágenes. La experiencia reflejada en las fotografías constituye una manifestación de la asunción por parte de Martí Alpera de los principios de la Escuela Nueva, el movimiento higienista y su compromiso personal, social y profesional en favor de la protección de la infancia.

4. Conclusiones

La prensa local, regional y nacional desempeñó un papel fundamental en la gestación y difusión de las primeras colonias escolares de la Región de Murcia, promovidas desde Cartagena en 1907. No obstante, las revistas ilustradas, los magazines, en España no empezaron a reproducir fotografías en sus páginas hasta la última década del siglo XIX. La prensa diaria aún tardaría más y no comenzaría a hacerlo, de forma excepcional, a partir de principios del siglo XX, no llegando a generalizarse hasta 1930. Por tanto, no es de extrañar que a pesar de la notable acogida periodística prestada a estas iniciativas, ninguno de estos medios publicara fotografía alguna de las mismas. Sería la prensa profesional, la prestigiosa revista *La Escuela Moderna*, la que nos permite contar en la actualidad con un legado iconográfico centenario consistente en diez imágenes fotográficas referidas a una de las dos colonias celebradas, la dirigida por Félix Martí Alpera en Santa Pola, del 17 de agosto al 14 de septiembre de 1907.

No fue un hecho excepcional, ni casual. Martí Alpera empleó, con frecuencia, la imagen fotográfica en sus obras, en sus artículos sobre viajes pedagógicos o en los que presentaba sus experiencias de renovación educativa fuera de la escuela, al aire libre, como los paseos y excursiones escolares, con el fin de ilustrar el texto escrito con imágenes y procurar un mayor impacto visual. Una estrategia en consonancia con la empleada por el movimiento de la Escuela Nueva que utilizó la fotografía y el cine como instrumentos de propaganda, como un medio para construir un discurso iconográfico que representara y diera visibilidad a las ideas y las prácticas de la educación nueva. Para la Escuela Nueva, el aire libre, como el medio en el que desarrollar las experiencias educativas, constituía el escenario simbólico que mejor venía a representar su ideal educativo (Coquoz, 2000, 369-388). Félix Martí Alpera, consciente de la entidad de la iniciativa que dirigía, la proyección nacional que le ofrecía la publicación de sus artículos en *La Escuela Moderna*, recurrió a la fotografía como un medio de representación y propaganda, para construir un discurso iconográfico que le otorgaba mayor visibilidad e impacto a la celebración de las primeras colonias escolares de vacaciones de la Región de Murcia.

Bibliografía

- ALCARAZ QUIÑONERO, J., "Prensa gráfica murciana en el siglo XIX", *Anales de Historia Contemporánea*, Nº 12 (1996), pp. 551-560.
- ANTÓN PUEBLA, P., CALLEJA DÍAZ, E. y TORRE ADRADOS, A., de la, Victoriano Hernando. *Historia de una Editorial, Aldeanueva de la Serrezuela (Segovia)*, 2006, en: <http://www.aldeanuevadelaserrezuela.es/documents/423758/caaa45db-5c24-4984-9e3a-0f8c796f35b6> [consultado 29/03/2016]
- BURKE, P., *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2001.
- COLLELLDEMONT, Eulàlia y TORT, Antoni: "Per què les imatges en història de l'educació?", en COLLELLDEMONT, E. (coord.): *Investigar la Història de l'Educació amb imatges*, Vic, Eumografic - MUVIP, 2014, pp. 9-16.
- COMAS, Francisca: "Localització, anàlisis i utilització de la fotografia com a font per a la història de l'educació: presentació dels projectes desenvolupats en el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB", en COLLELLDEMONT, E. (coord.): *Investigar la Història de l'Educació amb imatges*, Vic, Eumografic - MUVIP, 2014, pp. 53-64.
- COQUOZ, J., "Un modèle suisse "d'Ecole active" durant l'entre-deux-guerres: images et mirages", *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, Vol. 36, Nº 1 (2000), pp. 369-388.
- DEPAEPE, M. y HENKENS, B. (eds.), "The Challenge of the Visual in the History of Education", *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, Vol. 36, Nº 1 (2000), pp. 11-17.
- DEPAEPE, Marc y SIMON, Frank, "Fuentes y métodos para la historia del aula", en FERRAZ LORENZO, M. (ed.): *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, 337-363.
- LLINÀS FERRÀ, Bartomeu y SUREDA GARCIA, Bernat, "L'escola de vacances: la memòria gràfica de les colònies escolars de la Transició democràtica a les Illes Balears", en COMAS RUBÍ, F.; GONZÁLEZ GÓMEZ, S.; MOTILLA SALAS, X. y SUREDA GARCIA, B. (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, Palma, Universitat de les Illes Balears, 2014a, pp. 185-198.
- MARTÍ ALPERA F., "Diario de una colonia", *La Escuela Moderna*, Nº 193 (1907a), pp. 666-675.
- MARTÍ ALPERA, F., "La colonia en la playa", *La Escuela Moderna*, Nº 195 (1907b), pp. 806-815.
- MARTÍ ALPERA, F., "La colonia en las salinas", *La Escuela Moderna*, Nº 196 (1907c), pp. 886-891.
- MARTÍ ALPERA, F., "La colonia en la casa", *La Escuela Moderna*, Nº 199 (1908), pp. 166-173.
- MARTÍ ALPERA, F., *Memorias (edición y estudio introductorio de P. L. MORENO MARTÍNEZ)*, Murcia, Editum, 2011.
- MITCHELL, W.J.T., "The Pictorial Turn", *ArtForum*, Nº 30 (1992), pp. 89-94.
- MONTES MORENO, S., *La Escuela Moderna. Revista pedagógica hispano-americana (1891-1934). La construcción del conocimiento pedagógico en España*, Barcelona, Pomares, 2003.

MORENO MARTÍNEZ, P. L., "De la caridad y la filantropía a la protección social del Estado: las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936)", *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, Nº 28 (2009), pp. 135-159.

MORENO MARTÍNEZ, P. L., *Educación, salud y protección a la infancia. Las colonias escolares de Cartagena (1907-1936)*, Cartagena, Áglaya, 2000.

PANOFSKI, E., *El significado de las artes visuales*, Madrid, Alianza, 1991.

POZO ANDRÉS, M.ª del Mar del: "Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula", *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, Nº 25 (2006), pp. 291-315.

PUIG CAMPILLO, A.: "Cartagena lo quiere", *El Eco de Cartagena*, 12 de julio de 1907.

PUIG CAMPILLO, A., *La emigración de niños al cielo*, Cartagena, Emilio Garrido editor, 1917.



Fotografía 1.

"Colonia escolar cartagenera «Santa Florentina»". De pie, al fondo, de izquierda a derecha, Josefina Ibáñez, Félix Martí Alpera y Victoria Arnáez, con los 13 niños y las 13 niñas de la colonia (Martí, 1907b, 807).



Fotografía 2.

"La Colonia de jira" (sic) a las Salinas situadas en la Albufera de Elche (Martí, 1907c, 887).



Fotografía 3.
“Jugando en la playa” junto a la barraca de baños (Martí, 1907b, 814).



Fotografía 4.
“Tomando el desayuno” en el comedor de la casa de la colonia en Santa Pola (Martí, 1908, 171).

SECCIÓN 4:

ESPACIOS RELATADOS

LA VOZ DEL MAGISTERIO

BETWEEN THE DESKS OF THE ITALIAN RURAL SCHOOLS IN THE FIRST HALF OF XX CENTURY. THE TEACHERS' VOICE IN SCHOOL LIFE STORIES

Michelina D'ALESSIO
Università degli Studi della Basilicata
Potenza
Italy

Introduction

Following the survey opened by the post-80s educational-historical research (Julia, 1996; Viñao, Casenave, 2010) and in reply to the “need of everyday reality” (Covato, 2016) evoked to interpret the educational past, this contribution aims at revealing sources that can be relevant for the analysis of early XX century rural schools in Italy. Once the topic has been defined, it will be useful to illustrate in details the foundations of this work, the selection modalities of the sources, and the guidelines along which the school life stories will be narrated, by chasing the voices of the country teachers (Raichich, 2005)¹.

The historiographical framework of this study has a double implication: the attention of the female mark of the teachers' writings and the consideration for the typology of the educational spaces where the rural teacher “fought her battle on an outpost of civilization, in the countryside, where prejudice and illiteracy were stronger, alone against a hostile environment” (Raichich, 2005, 31). The observation of the everyday school life between the desks (D'Alessio, 2011), the educational microspace par excellence, collects hereby the developments of the disciplinary organization, on the level of the renovation that will interest school life, in its various local situations.

The attention that shifted from the history of school culture to the educational material culture (Meda, 2011), is further pushed towards the analysis of the social aspects that day by day have emerged from the school walls. Therefore, an access key to a past time and space is given by a new knowledge tool represented by a set

1 Raichich focused the delays of the “historiographical dignity” acknowledged to the figure of the primary school teacher, pointing out the first works concerning the female education at the end of the 80s, by underlining how, besides the contributions on local situations, a rich bundle of information can be found in important documentary funds kept at the State Central Archive. See COVATO, SORGE, 1994. After many years the calling has been only partly received by the researchers.

of writings of the Italian rural teachers, dating back to the period ranging from the first decade all through the first half of the XX century.

The first part of this study aims at defining the typology of the source, in its time and historical-educational framework.

The writings found so far, collected in a representative sample that is likely to be further integrated in future, have the form of descriptions, stories, complaints, and always combine the various points of view of the authors. The viewpoint shift from a dimension of pure observation - that helps to reconstruct the rural educational settings - to a more subjective one, represented by the narration of the pupils' life events; it furthermore assumes connotations of criticism and protest and, in other cases, it appears as the literary elaboration of concrete life facts.

"School memories" assume therefore a multiplicity of connotations, that emerge from their very titles - that will be dealt with shortly, halfway between observation and representation of the school relations and memories of the past: not only new faces emerge (Chiosso, Sani, 2013) in the form of profiles of protagonists so far neglected (Zago, 2016), but also the look on collective educational experiences, for too long considered marginal in relation to the general history.

Such writings are part of a specific genre of the minor school literature, that of the "teachers' school writings" (D'Alessio, 2015), which aims at exploring diverse situations that are relevant to the educational history of our Country. Such history has been for a long time considered homogeneous in the historiographical approach of the past generation scholars; afterwards, a conception of school that was purely national - and examined through political/institutional or social/economic approaches -, has been dismantled in favor of a more pluralistic approach that took into account not only regional, but also territorial and even rural contexts. The current research trend, in fact, gives particular attention to a national school history made of plural and diverse school stories. In this respect, the rural teachers' writings are relevant to the attention given to the rural dimension of the alphabetization processes of Unified Italy. The case studies reveal a manifold school texture in the Post-unification Italy, having overcome the identification between legal school and real school, and focus on the report, representation and narration of diversified local school situations.

To sum up, on a methodological level, we attempt at "dislocating" the attention around more than just one place:

1. *a well identified historiographical place*, made by the texts of a female school literature to valorize as a specific thread of the national school history, that includes the teachers' professional writings (half way between the results of a literary attitude and work evidences);
2. *the material places distant from the big urban centers*, namely the rural learning places, with a particular focus on the school spaces in the small rural centers, on the poor conditions of village classrooms (not only in Southern Italy), the classes, the reprimands, the cleaning conditions, the relationships with families, the educational and, with the Fascism, propagandistic mission;
3. *the places of the Country's educational memories*, linked to the daily teaching practices of country teachers.

1.

Writings from Italy of distant schools: the pen of rural teachers

Our study starts from the description of the texts found, as evidences of the school processes that were taking place in rural and mountain spaces. In particular, some writings take us between the desks of rural schools: the end of the year reports, the articles found in the school press, the critical essays on the “educational mission” in those environments, life narrations, readers, all representing the tiles of a mosaic on personal and professional experiences taking place in the most remote realities of the Country.

The writings express the various forms of the educational engagement that teachers carried out by means of multiple tools ranging from the reading books to the stories, the school manuals, the educational and recreational journals (Chiosso, 1992, 1997), the autobiographical memories, that witness the process of a gradual feminization of the teaching profession (Ascenzi, 2012; Marazzi, 2015). Found for a long time in the literary pages, the figure of the female elementary school teacher has been transferred into more concrete existential and professional connotations (Soldani, 1993) and to a more tangible profile - education, career, teaching activity (Porciani, Covato, Ascenzi), in the national educational life (Ghizzoni, Sani, Tedde et al.).

On such a thread of female writing we can place the texts dating back to the first 40 years of the XX century. Their titles can be on one hand the key to interpret the writing intent of the teacher or sometimes school inspector (it is the case of Clelia Allorio); on the other hand, they allow to follow the ruralization process pursued by the Fascist regime, with respect to the tasks assigned in the peasants’ school (Montecchi, 2015). A very relevant component concerns the identification of the geographic origin of such writings, by recording a plurality of places ranging from the North all through Sicily, but all of them revealing a common tract in the teaching methods used in rural and mountain schools.

Generally, we can notice how such writings respond to a type of short and rather controlled narration, due to the teachers’ concern for the quality judgement of their writings, which oscillate between the adoption of the late XIX century literary model, represented by a narrative based on the realistic representation, and the evocation of a single moment of individual experience, represented by the short story and its detailed descriptions, and by articles and essays appearing in journals. We will hereby examine some of the texts found, selected as samples of such expressive styles and their educational purposes.

It will be useful to start from a few writings, mainly descriptive, of the single small rural school whose image is given to us by the “personal direct knowledge of my little pupils” (Bragalenti, 1913) with their “long, long pants, the tight, short jackets all buttoned-up and the dirty little boots” , with a rather literary tone of “impressions and sketches” of the class, accompanied by the smile of the teacher to the pupils that shows through the pages. Even on the pedagogic and school journals we can find

articles and original memories. For example, in the journal “La Tecnica scolastica” (“The School Technique”) we can find an editorial dedicated to “the voice of a young country teacher”, that of Amalia Paluffo in a description of her pupils: their “rough, simple, touching affection is shown in sometimes funny ways and through various gifts. On my desk there are often bundles of flowers, dead birdies, butterflies, twines, buttons, sucked-up candies, fruits: all tributes that I receive every morning from my pupils when they come by my desk to say hello” (Paluffo, 1923). The teacher goes further in the description of the class, by focusing issues such as the discipline, the attendance level of the rural pupils, the long walking distance to the school, the lack of difficulty in keeping the discipline, because “kids are shy: it takes a strict look to bring them back in the ranks”, the difficulties connected to the study and the relative outcomes. An important issue that Paluffo addresses is that of reprimands. The teacher admits that “you don’t know how to give reprimands: the bad mark does not matter, nor the failure: almost all of them repeat the same grade for 2-3 times with great indifference”. Families are not interested in school matters and having the pupils love the school is all teacher’s business.

Other reports seem more relaxed. The narration of a visit to a Sicilian rural school (Brunno, 1914) gives an accurate portrait of a country teacher and of the educational and hygienic propaganda carried out in the villages, by means of Sunday conferences, the establishment of an itinerant library, the promotion of a feeling of mutuality between the pupils, the open-air classes, the use of alphabet and quinine against illiteracy and diseases, the body care, the manual little works, with the aim to improve “the method and to increase the school’s benefits” by means of “study and experience” .

Another reflection, markedly literary, comes from a teacher about the tasks of rural schools after WWI, when “the issues and needs of our nation are so serious to make veins and wrists shake, and every citizen’s duty is severe, hard: the schools’ task is equally hard, necessary, and noble” for the “titanic work of social reconstruction and pacification”. In such a framework the “humble country teacher” will find “in and out of the classroom, [...] in her bounty and her faith in all human ideals, the strength to carry out this mission with dignity” in the “passion for doing the great deeds” (Margadonna, 1914) that a woman is supposed to do, by exercising an “enormous civil and moral duty”. It is furthermore reported how “the woman who works in the field, for many obvious and painful reasons, is completely unprepared” to a lower intellectual level, even for the “credulity and mysticism that only those who live in our rural populations can testify”. The teacher concludes by saying that she has spoken “with very ordinary words” with “a modest voice and noble intents” hoping that these “very modest pages might persuade these noble souls that a humble rural teachers follows them with sympathy and devotion” in the “daily work”: the general tome is nonetheless affected by the rhetoric of school’s images and definitions “in the wonderful rise of our Nation in this century”, when “the noble avant-garde will be the light bearer in this dark walk towards the eternal light of science and wisdom”.

A leaflet dense with observation about the multi-class rural school was written by the teacher Pellegrina Marchi-Matteucci, who illustrates its main deficiencies and the

teacher's field of action (Marchi-Matteucci, 1920). The teacher claims that, in order to absolve to its mission, the school needs "a favorable environment where to carry out all the activities that lead to the achievement of the school purpose". Thereby she observes that "too many of our schools are in a miserable, shameful state, especially in small centers". The leaflet therefore addresses the legislative dispositions that have interested the reformation of the multi-class school ever since the Credaro Law, when "an experience of about 70 years has taught us that the Townships [...] don't know and cannot duly manage schools", often reduced to "poor buildings, without any supply, or furniture, or careful surveillance". It is therefore required the "joint intervention" of the society and the families. In particular, Marchi-Matteucci underlines the necessity for the teacher to acknowledge the nobleness of her mission, especially with respect to the "education of civilians and soldiers to the Country", but demands proper means and suitable spaces where to carry out her work, well knowing how "the education of children depend on the physical and moral environment they live in".

The pages written by Antonietta Di Napoli are a sample of the teachers' beliefs with regard to the role of Fascism, that, in the 30s, "gave official rise to the rural school and to the legislators' interest to its fate" (Di Napoli, 1940). This short leaflet talks about the relationship between rural school and State that, in the teacher's opinion, was effectively synthesized by the Opera Balilla after 1935-36, with a whole "apparatus of assistential and integrative works aware of the new concepts of life and school". It is furthermore significant the reference to the teaching activities aimed at professional training, carried out in the professional female schools. It is underlined how the Fascist culture especially permeated rural realities, where the spirit of revolution and the ethical sense of the State penetrated the consciences with permanent pedagogic effects". The next step deals with the passage of rural school's jurisdiction onto the Minister of National Education, in other words the State, until the emanation of Minister Bottai Decree which disciplined the structure of rural primary schools, by specifying their functions and objectives.

The teacher points out that the new Italian rural life is "inspired to the political and economic regulations of the fascism" and to the aim of making the rural people proud of their own status as country people, "intended as a noble title and not as a mark of inferiority". The reflection also gives account of the new address based on the "environmental adaptation, professional preparation, in-depth analysis of the social value in relation to the value of the rural element. The task of the school and the teachers is to keep the love of the rural people for their life and work alive. Afterwards, the teacher suggests a few modalities for drawing both practical and scientific/educational teachings from the seasons and other natural phenomena. To the purposes of a specific agrarian education, in rural schools there is little field where to experiment new cultivations, useful to the fulfillment of an agrarian autocracy. The teacher closes her report with a look on the educational, professional and practical character of the new rural school, based on which the Fascist rural school is no longer "in subordinate position, but is on the same level as the city school in its complex set of educational activities". Di Napoli's pages illustrate effectively the work of the country teachers in the ruralisation process of the

schools in the 1940s, emphasizing the goodness of their action “for the spiritual well-being of the rural workers”, in function of the Regime propaganda.

The considerations expressed so far address the real conditions of rural schools, as they emerge from the reports, the essays, the narrations and the articles that are part of our survey.

2.

The school in small rural centers

In the spaces located in small rural centers, the educational delay is mostly attributed to the “unhealthy and unseemly premises” where schools were located, in overcrowded and not hygienic classrooms, in small desks where children squeeze in, often with a brazier where to keep their cold feet warm, with no light nor air. Many teachers claim that it is impossible to educate a child “when he is closed up for hours and hours in small, indecorous, overcrowded environment, with no courtyards or gardens, where after an hour the air is unbreathable and the narrowness of the space does not allow to stretch” (Marchi-Matteucci, 1920) . A specific interest thread is therefore the one connected to the evolution of the school construction from the unification of the school system to the developments of the historical Left and even more of the Giolitti age, that witnessed a gradual allocation of funding for the construction of schools, especially primary schools, straight to the Fascist era (Viola, 2015).

At this respect, it is worth reminding the work carried out by the Fascist “Opera” against the illiteracy during the Fascist age, especially the seven-years of activity carried out by the National Association for the Interests of Southern Italy (ANIMI) in the interest of rural schools (D’Alessio, 2015). One of the practical means adopted to fight illiteracy in rural populations was the educational and sanitary propaganda carried out through the rural teachers, specifically trained for the purpose (e.g., in Maratea, Southern Italy, in 1924 and in 1926). In the framework of the renovation of rural didactics, lies the diffusion of culture and the increase of the educational works in Basilicata, Calabria, Sicily and Sardinia. Here, following the statements of Salvemini and Isnardi (Isnardi, 1920), the intellectual reflection considers that “with reference to school as well as to the national economics, there are two distinct Italy’s, not equally supported by the State”; some other claim that “even more evident and unfair is the contrast between the rich, industrial urban Italy and the destitute, rural peasants’ Italy” (Latronico, 1921). The rural teachers’ writings confirm this substantial educational disparity between the two Italy’s, not so much in the geographical division North/South, but in terms of urban versus rural schools. This is the foundation of the statement concerning the gap between “two societies, between the Italy of rural school and that of city schools” (Raicich, 2005, 69) .

The teachers’ narrations give an idea of their social and cultural relevance, especially in rural environments: the sanitary propaganda goes through the influence

that teachers had on families, which also had beneficial effects on the attendance level of the pupils; mothers were persuaded to have bigger care for their children's hygiene and to respect the school itself. From the report given by the regional Director of the "Opera" in Basilicata between 1921 and 1928, we can draw the considerations exposed by the rural teacher of Lolla, province of Potenza, entirely built by the ANIMI, who recalls the "fight against the laziness and superstitious ignorance of the pupils' families, who, accustomed to live in filthy and unhealthy environments, consider cleaning a privilege for civil people". In the countryside, indeed, "where people still believe blindly in the mysterious virtues of the miraculous recipes of medicine women or witches, the achievement of a change in mentality [...] demonstrates the usefulness of the teachers' propaganda in the sanitary field" (Viola, 1925). A particularly emphasized aspects is the belief that physical conditions influence moral conditions because "there is more connection than it is thought between physical and moral cleanliness" (Marchi-Matteucci, 1920). The initiative of the rural teacher will be therefore addressed in such a direction that "the child finds in school the highest possible number of elements of physical well-being, intellectual, moral and esthetic elevation. He gets no cleaning at home? Not for this reason he will have to be mortified at school [...] We need to provide him with water and soap, and accustom him to cleaning . It is possible that such practice will be transferred to his family, by imitation". It appears evident how the rural teacher is not only called to a didactic mission; hence, the need for a true "school sociability" that stems from the "equality of hygienic conditions", considering how "cleanliness, which is highly moralizing, has been thus far neglected". From an extract, the teacher "who demands short hair, clean heads, faces and hands, trimmed fingernails, decent clothing appears as one who exerts an action of arbitrary tyranny"; on the contrary, teachers need to be supported in their "moralization work" towards the adoption of "healthy habits".

The hygienic propaganda, which was aimed at raising awareness about the sanitary deficiencies and the superstitions that had been already addressed by "the school legislator at the end of the 1800s", became, from the beginning of the XX century, so "pervading to become transversal". Teachings, regulations, prohibitions and controls can be found in the paragraphs dealing with the moral and civil education, calligraphy, 'lessons of things', natural and physical sciences, home economics and physical education. Such prescriptions were detailed and careful to every aspect of the children's lives, from the correct sitting posture, the preferable writing style, the recommendations on how to carry the books, the choice of schoolbooks, the protection modalities from infectious diseases, the most suitable clothing to avoid deformations and lungs diseases" (Targhetta, 2010). In addition to these themes, are furthermore reported the conditions of the "school buildings", often located in hovels and stables, and of the school furniture "built half a century ago, with dirty desks, not sufficient to sit all the students" and the "deficiency of teaching supplies".

In addition to these records, that contribute to reflect on the educational physical places as the scenes of a slow process of illiteracy erosion in the countryside, the other element of interest that can be drawn from the female teachers' writings deals with the memory of the educational models and the everyday reality in rural places.

3.

The teaching life between the desks of the rural school: the teachers' educational memory

Within the range of the memorial and literary activity (Bini, 1981) carried out by the teachers of Unified Italy, we can place some of the short works discovered about the specific theme of school memories concerning rural spaces. Actually, it is worth giving account, besides a more marked literary vein generally deriving from the "teachers' expressive drive" (Raicich, 2005), to a conscious professional mark.

In particular, the last part of the survey aims at revealing a few passages that are representative of an approach that is markedly conscious of an "educational mission" in rural places. The teachers show not only a descriptive ability - although useful in the documentation of the educational reality in a rural school - but also pedagogical ones.

Female rural teachers have long been confined into a collective imaginary where they were stereotyped as lonely, poorly prepared, inactive, spinsters; only recently they have been reevaluated thanks to studies, in some cases also films; reports, articles, short leaflets or long essays show the ability of the teachers to voice their own beliefs about the teaching regulation in country schools. As a matter of fact, a few teachers show some temperament in the exposition of their disapproval of what it is considered "a true pedagogical monstrosity, and the wish that every teacher might have no more than one class and no more than fifty pupils" . The criticism is addressed towards the multi-class rural school, where a teacher has three classes, all of them crowded (sometimes with even 170 pupils), three teaching programs to carry out in an unfriendly school and family environment. Some of the teachers show a good level of competence not only about legislation, but also about the pedagogy and the teaching structure of the rural school (Liotta, 1921). They are able, for example, also to understand the limits of special interventions such as the Law n. 383 of 15 July 1906, that had not sorted out the financial issues of the 20.000 rural schools of that time, with 3 classes of about 70 pupils, in spite of the progresses deriving from the opening of new State-founded rural schools, the transformation from optional into compulsory, and the doubling of overcrowded classes. But the greatest polemic addresses the so-called "issue of internal hybrid teaching", that reflected the premonitions of a group of pedagogues that had anticipated the failure of the single 3-class rural school with an only teacher and an only timetable. They considered a "pedagogic contradiction" the fact that "said schools have three classes conducted at one time by the same teacher, who carries out simultaneously three different programs only to remain with a fistful of flies" (Liotta). In their opinion, "the 3-class rural school, rather than educational, is simply fatal!" Likewise, the teachers prove to know very well many of the remedies imposed by the so-called "adaptation didactics", followed by the article 33 of the Credaro Law in 1911, which provided for the rearrangement of the multi-class rural school's structure according to sections, hoping in the resolution of the problem.

The teachers' educational memories become more intense and full of information when they report close aspects of the daily teaching practice.

The belief in the mission of the rural school and its fight against the illiteracy, mostly moral, emerges from many sides, in close connection with the work of the rural teachers in a Country where “more than one third of the total population lived in rural places”: the teachers are called to the duty of using all their pedagogical skills and techniques in the contribution to the great work of national regeneration and celebration of the human spirit”. The long path towards the recognition of the equal pay between rural and town school teachers is well known (Barausse, 2002); moreover, it was exactly the saturation of the better paid city posts that caused the destination towards rural schools for country or mountain female teachers.

The writings show a good level of expertise that goes beyond the mere literary ambitions of teachers and testifies their adherence to everyday life and people’s interests; this derives from a professionalizing path not always linear or easy that is reflected in the ability of creating a “school conscience [...] in our rural population” making school “the center of the civil life” (Nencini, 1920) in small villages or even small clusters of farm houses.

The awareness of their educational tasks is often supported by the ability to suggest concrete realization paths: the book to bring into farm houses; the little school library; a little school museum organized by the teacher; the initiative of the private correspondence followed by the teacher aimed at conquering the people’s trust; the subscription to the agrarian journal; the chats with the pupils’ families; the diffusion of means of practical utility, like “personal, house and public hygiene”.

The main task of the teachers is commonly addressed to the construction of a national sentiment and to the “moral and social elevation of those populations”, since in most part of the rural people the school sentiment is still not developed, “as they are [...] still slave of the physical need, ignorance, superstition and misery”.

Hence the belief in the role of the true educator who has to contribute to the gradual civilization of the people around him, by exercising a “true apostleship”.

Conclusions

The present study has drawn from a collection of teacher’s writings published in about 40 years of XX century national history, with the aim to acquire useful hints along the research paths traced by the historiographical transformation of the educational sector of the past decades. Its purposes are: to give value to some unpublished sources specifically attributable to female writing, as places of historiographical interest; to recompose the profiles and experiences of some protagonists of the educational history that still need to be acknowledged by the official history, often careless towards those who have worked in distant places from the bigger centers of culture; to reconstruct the teaching daily life in the rural educational spaces, and to relocate the facts narrated by the rural teachers in the very places of their “first assignment” (this is the title of the italian film directed by Giorgia Cecere, 2011), where the processes of a still unknown society were developing.

Its final purpose is to acknowledge the role of the teachers’ writings in the official historical survey.

Bibliography

- ALLORIO, C., *Le classi differenziali nella scuola rurale e nei piccoli centri urbani*, Milano, Scuola Tip. Istituto S. Vincenzo, 1919
- ASCENZI, A., *Il Plutarco delle donne: repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinata al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Macerata, EUM, 2009
- ASCENZI, A., *Drammi privati e pubbliche virtù: la maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata, EUM, 2012
- BARAUSSE, A., *L'Unione Magistrale Nazionale: dalle origini al fascismo. 1901-1925*, Brescia, La Scuola, 2002
- BELLE', C., *La missione della maestra nella scuola rurale*, Torino, Libr. G.B. Petrini di Giovanni Gallizio editore, 1905
- BINI, G., *Romanzi e realtà di maestri e maestre in Storia d'Italia. Annali, IV, Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 1195-1224
- BREGALENTI, Z., *La mia scuola rurale (Impressioni e macchiette)*, Fermo, Presso Stab. Coop. Tipografico, 1913
- BRUNNO, M., *Una visita ad una scuola rurale*, Siracusa, Premiato Stab. Tip. del "Tamburo", 1914
- CHIOSSO, G. (ed.), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992
- CHIOSSO G. (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997
- CHIOSSO, G., SANI, R. (dirr.), *Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2 voll., 2013
- COVATO C., SORGE A.M. (edd.), *Fonti per la storia della scuola, I: L'Istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Ministero per i beni culturali e ambientali, Roma, 1994
- COVATO, C., *Luoghi e non luoghi nella storia dell'educazione, relazione al Convegno promosso dal Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa, Sguardi della storia. Luoghi, figure, immaginario e teorie dell'educazione*, Bologna, 26-27 febbraio 2016
- D'ALESSIO, M., *Vita tra i banchi nell'Italia meridionale. Culture scolastiche in Molise fra Otto e Novecento*, Campobasso, Palladino, 2011
- D'ALESSIO, M., *Life at school: class registers as a new source of studying historical and educational heritage*, in BADANELLI RUBIO, A.M., POVEDA SANZA M., RODRIGUEZ GUERRERO, C. (edd.), *Pedagogía museística. Practicas, usos didacticos e investigacion del patrimonio educativo*, Atti della VI Jornadas Científica della Sociedad Espanola para el Estudio del Patrimonio Historico educativo SEPHE, Madrid, 22-24 ottobre 214, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educacion, 2014, pp. 401-409
- D'ALESSIO, M. (1), "Il duro calle". *Memorie di un ispettore scolastico*(Berengario Galileo Amorosa - 1865/1937), in YANES, C., MEDA, J. (edd.), *International Symposium, School memories*. New

- trends in Historical research into Education Heuristic Perspectives and Methodological issues, (Siviglia, 22-23 settembre 2015). Abstracts, p. 22
- D'ALESSIO, M. (2), *L'ANIMI "per la scuola rurale". Un settennio di attività contro l'analfabetismo in Basilicata (1921-1928), relazione alla Giornata di studi organizzata dal Ce.S.I.S. Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia e dal Museo della Scuola e dell'Educazione Popolare dell'Università degli Studi del Molise con l'IRESMO Istituto Regionale degli Studi Storici del Molise, su Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento, Campobasso, 27 novembre 2015, i cui atti sono in corso di pubblicazione*
- D'ALESSIO, M., *Igiene e scuole rurali. Itinerari ed esperienze dell'ANIMI in Basilicata durante il fascismo tra educazione e propaganda, intervento al Convegno promosso dal Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa, Sguardi della storia. Luoghi, figure, immaginario e teorie dell'educazione, Bologna, 26-27 febbraio 2016*
- DI NAPOLI, A., *Il ruralesimo nella scuola, in rapporto alla valorizzazione della vita rurale italiana, Salerno, Editori Di Giacomo, 1940*
- GHIZZONI, C., *Il Maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra, in SANI, R., TEDDE, A. (edd.), Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna, Milano, V&P Università, 2003, pp. 19-79*
- GHIZZONI, C., *"Il Dizionario Biografico Dell'educazione e la ricerca storico-pedagogica in Italia negli ultimi trent'anni", Società e storia, N° 149 (2015), pp. 553-560*
- ISNARDI, G., *Sud e nord e la scuola italiana, Firenze, Vallecchi Editore, 1920*
- JULIA, D., *"Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche", Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche, N° 3 (1996), pp. 119-147*
- LATRONICO, N., *"La scuola e la cultura popolare in Basilicata. Impressioni di un medico", Biblioteca circolante dei maestri italiani, Gruppo d'azione per le scuole del popolo, Bollettino trimestrale, N° 11, ott. 1921, p. 21*
- LIOTTA M., *La scuola rurale nella legislazione, nella pedagogia, nell'ordinamento pratico, Reggio Calabria, Casa Editrice "La Calabria" già tipi "U chiaccu", 1921*
- MARAZZI, E., *Maestri e maestre in redazione tra otto e novecento, Società e storia, N° 149 (2015), pp. 561-569*
- MARCHI-MATTEUCCI, P., *La scuola unica rurale. I suoi difetti e l'iniziativa personale del maestro, Empoli, Tip. Edit. A. Lambruschini & C., 1920*
- MARGADONNA, A., *Brevi saggi su alcuni compiti della scuola rurale, Chieti, Tipografia del Cav. Ricci, 1920*
- MEDA, J., *"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, vol. VI, N° 1 (2011), pp. 253-279*
- MICELI, V., VIOLA, V., *"A scuola meglio che a casa". L'edilizia delle scuole rurali durante il ventennio fascista. Primi risultati di uno scavo documentario, intervento al Convegno promosso dal Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa, Sguardi della storia. Luoghi, figure, immaginario e teorie dell'educazione, Bologna, 26-27 febbraio 2016*

-
- MONTECCHI, L., *La Scuola rurale Faina: un'esperienza di istruzione popolare e agraria nell'Italia rurale del Novecento*, Macerata, EUM, 2012
- NENCINI, A., *La lotta contro l'analfabetismo e le sue fasi*, p. 3, typescript paper tracked in Viola's correspondence file, then published by the Secretary from 1920 of the ANIMI in Ministry of Education, Central Committee for Popular Education (ed.), *Manuale di educazione popolare: guida per l'insegnante della Scuola popolare e delle Scuole speciali per adulti*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1950
- PALUFFO, A., "La voce di una giovane maestra rurale", *La Tecnica scolastica*, vol. I, N° 1 (1923), p. 405
- PALUFFO, A., "La scuola rurale", *La Tecnica scolastica*, vol. I, N° 1 (1923) , pp. 712-716
- PIACENTINI, G., *La casa della scuola nei piccoli centri rurali*, Roma, Tip. Editor. laziale [1925]
- PORCIANI, I., *Sparsa di tanti triboli: la carriera della maestra in EAD.*, *Le donne a scuola: l'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. Mostra documentaria e iconografica (Palazzo pubblico di Siena, 14 febbraio-26 aprile 1987)*, pp. 170-190
- RAICICH, M., *La maestra di campagna*, in SOLDANI S. (ed.), M. Raicich, *Storie di scuola da un'Italia lontana*, Roma, Archivio Guido Izzi, 2005, pp. 29-79
- TARGHETTA, F., *La campagna per la propaganda igienica nei quaderni di scuola*, in MEDA J., MONTINO D., SANI R. (edd.), *School exercise books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Edizioni Polistampa, 2 voll., 2010, pp. 343-359
- SOLDANI, S., *Nascita della maestra elementare*, in SOLDANI, S., TURI, G. (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, I. *La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 67-129
- VIÑAO, A., CASENAVE, J., "Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne", *Histoire de l'Éducation*, N° 125 (2010), pp. 73-98
- VIOLA, D., *L'opera contro l'analfabetismo in Basilicata. 1923-24*, Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, Roma, Tip. Ed. Laz. A. Marchiesi, 1925
- ZAGO, G., "La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso", *Espacio, Tiempo y Educaciòn*, vol, 3, N° 1 (2016), pp. 203-234.

ESPACIOS ESCOLARES, MATERIALES DIDACTICOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Jesús ASENSI DÍAZ
Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

Se estudian y analizan en esta Comunicación ocho espacios escolares muy diversos y significativos que se corresponden con aquellos lugares donde el autor tuvo sus primeras experiencias escolares, como alumno y más tarde como Maestro. Cada uno de ellos no sólo era el aula, sino el edificio escolar, su entorno y su época. Los materiales que se disponía en cada lugar determinaron una enseñanza específica propia de otros tiempos. Además, de la memoria personal, disponemos de los cuadernos escolares, los de preparación de lecciones, libros, documentos y materiales diversos que indican que un buen maestro puede hacer mucho en un medio adverso, constituyendo estas experiencias toda una memoria de la escuela.

1.

Hontanaya (Cuenca) 19440-1948. Unitaria rural. Los cuadernos escolares

Después de la Guerra Civil, el maestro malagueño Enrique Asensi, nuestro padre, fue sometido a un expediente de depuración, perdiendo su plaza definitiva en Canillas de Albaida (Málaga) y siendo destinado forzoso a Hontanaya, un pueblo de 1200 habitantes de Cuenca. Arribó, en pésimas condiciones de viaje, con su mujer y tres hijos pequeños de los que yo era el mayor con tres años recién cumplidos. A pesar de mi corta edad me incorporé, de inmediato, a la escuela unitaria en la que convivían alumnos grandes, de mediana edad y otros muy pequeños.

El edificio escolar eran dos aulas. La de niños situada en la planta baja y la de niñas en la alta, las dos tenían una pequeña entradita con un cuartito cerrado donde se guardaban los útiles de limpieza y algún material escolar en desuso. El minúsculo edificio escolar estaba en la plaza del pueblo y por ella se entraba a la unitaria de niños; la de niñas tenía su entrada por la calle posterior. La sala de la

clase, rectangular, tenía el piso de tablas de madera, las paredes desconchadas y las ventanas apenas cerraban. El Maestro distribuía los sesenta alumnos o más en tres secciones cuyas diferencias de edad y conocimientos la establecían las tres filas de pupitres bipersonales. Además, había dos bancos corridos donde cabían seis o siete alumnos pequeños en cada uno. En invierno, al Maestro le traían un brasero del horno cercano y los alumnos llevaban latas con brasas que se ponían debajo de los pies para soportar el intenso frío.

La plaza del pueblo era el gran espacio de socialización de los alumnos y el desahogo del aula, el sitio de los juegos infantiles, el lugar del recreo, el punto de concentración de padres y madres, el paso obligado de los paisanos con sus animales de labor y sus carros, el lugar del mercado semanal y de la venta ambulante, el del baile en las fiestas, el coso taurino improvisado para las becerradas, el sitio donde tocaba la banda de música y donde se celebraban los fuegos artificiales... La escuela no se podía entender sin la plaza cuadrada, terriza, con una farola en el centro en la que confluían cuatro calles. Por supuesto, el Ayuntamiento también estaba en ella y la casa del Maestro, en uno de sus ángulos.

Los dos grandes instrumentos del Maestro eran su voz y su mano; la palabra y el dibujo y la escritura, conformaban la metodología básica en aquella humilde escuela. Las explicaciones del Maestro, con su voz cálida y atrayente, subyugaban a los alumnos. Recuerdo, sobre todo, las narraciones de los hechos históricos en la que participaba toda la clase. Los más pequeños avanzaban y se situaban lo más cerca de la mesa del Maestro, incluso sentados sobre la tarima de madera del suelo. Y allí, asistíamos a la narración de las gestas heroicas de la Reconquista, del descubrimiento y la conquista de América, de la guerra de la Independencia y otras, como si se tratara de una novela de aventuras o de una película que seguíamos con gran interés. La palabra del Maestro suplía la falta de imágenes y de libros en aquella escuela ausente de recursos materiales. El aprendizaje de los alumnos se producía, también, en gran medida, a través del canto y la repetición hasta ser memorizados muchos contenidos: As los accidentes geográficos del mapa de España, la tabla de multiplicar, el catecismo y las oraciones, etc. La mano del Maestro, su habilidad y su creatividad estaban también al servicio de la escritura y el dibujo. La ausencia de libros en la época más dura de la postguerra española, la suplía con la pizarra donde siempre estaban presentes el día, mes y año, una máxima moral y una consigna patriótica. En ella el Maestro escribía la lección del día, resumida, que los alumnos debían transcribir en sus cuadernos individuales que terminaban siendo unos auténticos libros de texto con sus correspondientes ilustraciones que, también, el Maestro, dibujaba en la pizarra. Cada grado (1º o elemental, 2º o medio y 3º o superior), confeccionaba sus propios cuadernos por materias. En aquellos tiempos el hecho de llevar bien los cuadernos escolares era el índice más elocuente de acierto o desacierto de la labor de un Maestro. Mi padre ordenaba la labor a la perfección y enseñaba a escribirlos, maquetarlos, rotularlos y dibujarlos con una maestría que era captada por todos los alumnos que se desvivían por presentarlos como la obra bien hecha. Un Inspector (Navarro Higuera, 1968) lo expresaba así, años después: "El cuaderno del niño es un exponente completo de su personalidad, al mismo tiempo que un reflejo fiel de la labor del Maestro... El cuaderno es la obra

más permanente entre las que realiza el escolar, y el hecho de que a través de él pueda seguirse toda su historia, le da una importancia digna de tenerse en cuenta”. Yo he tenido la suerte de conservar los míos hasta los diez años y son un ejemplo de lo que se hacía en aquella humilde escuela unitaria.

2.

Quintanar de la Orden (Toledo) 1948-1957. Graduada incompleta. Los murales, el cuaderno Mariano colectivo y el Cuaderno de preparación de lecciones

Esta población de unos 10.000 h. tenía un Colegio-Instituto adscrito al San Isidro de Madrid donde inicié el Bachillerato. El Grupo Escolar “Colón”, inaugurado en 1934, en la República, era uno de los edificios canónicos de aquella época que acogía una Graduada incompleta de tres grados de niños, en la planta baja, y otros tres de niñas, en la planta alta, con estricta separación de sexos. Aunque era un buen edificio, con aulas espaciosas y grandes ventanales, estaba muy descuidado, no teniendo agua corriente. En este periodo hice la carrera de Maestro, por libre, estando casi todo el tiempo en la escuela junto a mi padre al que ayudaba y sustituía, a veces, y también a los otros Maestros. Me inicié en la técnica de la confección de murales que en aquella época no podían ser otros que los de contenido político o religioso. Mi padre, gran dibujante, rotulador y maquetador enseñó a sus alumnos a realizarlos exponiéndolos después en las amplias paredes de la clase. A mí me sirvió mucho ayudar a los alumnos en esta actividad porque el Profesor de Prácticas de Enseñanza, de la Normal de Toledo, exigía para presentarse a examen, entregar tres murales cada curso, de los que yo conservo bastantes de ellos. Dos de estos murales figuran, enmarcados, en la exposición “Memoria de la escuela”, que hemos llevado por diversos lugares. Otra actividad que aprendí y practiqué con los alumnos –pues ya me consideraba casi Maestro– era el Cuaderno de Rotación o colectivo. Fundamentalmente, tengo el recuerdo de un Cuaderno Mariano, en tamaño A3, que perfectamente planificado, por nuestro padre, se realizó en el mes de mayo, dedicándole un hoja a cada día del mes y en las que aparecían las advocaciones de la Virgen y multitud de pequeños escritos con alusiones históricas, geográficas, literarias, poéticas, artísticas, etc. con sus correspondientes dibujos. En este Cuaderno, que conservamos como una auténtica joya de arte y pedagógica, escribieron todos los alumnos de la clase realizándose con motivo del Año Santo Mariano 1954. Estuvo expuesto en Toledo, recibiendo el Maestro Enrique Asensi las felicitaciones del Obispo y la del Cardenal Primado.

Otro aprendizaje de esta época fue el *Cuaderno de Preparación de Lecciones* que llevaba, en tamaño folio apaisado, una obra pedagógico-escolar excepcional que conservamos. Contiene una serie de lecciones preparadas siguiendo un esquema metodológico, con una original “Meditación Didáctica” y un despliegue de

aplicaciones, gráficos, ejercicios, enlaces del tema, actividades, etc. destacando los sugestivos y bellos dibujos a plumilla que contiene. Este esquema fue el que me sirvió unos años más tarde para preparar la lección práctica de las Oposiciones de Magisterio.

3.

Puente Genil (Córdoba) 1958-1960. Graduada incompleta. Interino

Fue mi primer destino como Maestro interino y en él estuve un año, durante el cual preparé las Oposiciones al Magisterio. Tuve un curso de alumnos mayores que me obligaba a preparar bien las clases, sobre todo las de Gramática (análisis morfológico y sintáctico) y Matemáticas (regla de tres, sistema métrico, áreas y volúmenes). Utilizábamos la enciclopedia y el problema era que los alumnos tenían hasta de cuatro o más editoriales distintas (Dalmau Carles, Santiago Rodríguez, Edelvíves y Hernando) con la consecuente dificultad para trabajar y seguir los temas. En aquellos años de dificultades económicas, las familias no podían permitirse comprar material escolar y los libros se heredaban de los hermanos mayores o de los amigos. Yo impartía mi explicación oral y hacía que ellos la completaran, cada uno en su libro, con lo que se generaban preguntas e intervenciones acerca del diverso tratamiento que se daba en cada texto lo que, en el fondo, era enriquecedor aunque complicado para el Maestro (“Mira lo que dice la mía”, “Pues en la mía pone otra cosa”, etc.). Lo que recuerdo bien es que, fruto de mi inexperiencia, para los dictados utilizaba los que se proponían en la célebre “Ortografía de Miranda Podadera”. En realidad, la utilizaban todos los Maestros que dictaban a los pobres alumnos aquel caudal de palabras raras e inusuales que nunca habían oído ni utilizarían jamás. Ante el cúmulo de faltas que sacaban, las correcciones en rojo de sus cuadernos y la preceptiva copia, diez veces, de las palabras incorrectas yo veía que algo no funcionaba con este método. Mucho más tarde, con el estudio y la práctica, aprendí que “es mejor evitar el error gráfico que corregirlo” y que, por tanto, antes de dictar palabras –que debían ser usuales y comprensibles– había que presentarlas, conocerlas, ejercitarse con ellas y, por último, dictarlas. Hasta llegué a proponer un método para la enseñanza de la ortografía, siguiendo estos criterios (Asensi, 1977)

4.

Marinaleda (Sevilla) 1961-1963. Unitaria, ámbito rural. “Rayas” y “Álvarez”

Después del servicio militar me incorporé a mi primer destino en propiedad, en el pueblecito de Marinaleda, localidad pobre y abandonada, donde sólo trabajaban los hombres, algunos meses del año, en la recogida de la aceituna, en la siega y poco más. La escuela eran dos unidades de niños y dos de niñas en un edificio destartado que lindaba con el campo y que tenía adosada la casa del maestro, medio derruida. De ella me reservé una habitación donde instalé una cama plegable, colgué la ropa en un palo aprovechando un hueco y dispuse un espejo y una palan-gana en una silla, sirviéndome de un recipiente de barro para el agua porque no la había corriente. El servicio era el mismo de la escuela, un habitáculo en el patio de recreo con dos agujeros en el suelo. En estas condiciones penosas estuve dos años, añadiendo el frío que se pasaba en invierno pues carecíamos de cualquier tipo de calefacción. Otro detalle era la limpieza del aula. El Ayuntamiento sólo podía pagar a una mujer para que barriera las aulas cada quince días. El pueblo estaba sin asfaltar y los alumnos llevaban en sus botas y zapatos toda la tierra y el barro posibles. Yo, cada tres días, espurreaba un poco de agua por los pasillos y los alrededores de mi mesa y barría con mucho cuidado para no levantar el polvo llenando un cubo de tierra. Pero la que quedaba bajo los pupitres era mucho más. En el ambiente de la clase siempre flotaba un polvillo que se metía por las narices.

El primer año estuve con los pequeños (de 1º a 3º cursos) y mi dedicación principal fue enseñar bien a leer, escribir y calcular. Las tres filas de pupitres bipersonales marcaban el status de la clase. La disposición en filas, columnas y puestos establecía las diferencias de grados o cursos y de aprovechamiento, según había aprendido en mis experiencias anteriores. Por tanto, yo controlaba esta asignación en función de criterios pedagógicos y de organización escolar no bien definidos. Trataba de buscar la máxima homogeneidad en los grupos para poder trabajar con más eficacia y menos pérdida de tiempo. Alternaba la atención directa de media clase que aprendía a leer y escribir con otra media que ya era capaz de realizar un trabajo autónomo, aunque elemental. Me serví del método “Rayas” de Rodríguez Álvarez, porque era el más conocido y se vendía en las pequeñas papelerías. Se trataba de un método silábico, claro y sencillo, con una caligrafía a base de tipos manuscritos de gran legibilidad que permitía la copia caligráfica. El método tenía tres partes y el tamaño de la letra se iba reduciendo hasta que se mezclaba con el tipo de imprenta. A su vez, cada parte se podía fraccionar en cartillas de pocas páginas con lo que resultaba un material cómodo y barato (Rodríguez, 1962). La lectura era personal, de uno en uno, aunque, a veces, formaba un grupito y trabajaba con ellos en la pizarra, teniendo que escribir las palabras y frases con tiza lo que aprovechaba para que después las copiaran en sus cuadernos. A los alumnos que ya conocían las grafías del alfabeto pero tenían una lectura vacilante, les hacía leer en voz alta.

A los alumnos que ya leían, pero debían mejorar su dicción, entonación y comprensión lectora, los reunía en corro delante de mi mesa y realizaba una lectura colectiva. Utilizaba dos libritos de los que había no más de diez ejemplares lo que obligaba, a

veces, que tuvieran que leer dos alumnos en el mismo libro. Uno de ellos era “Hemos visto al Señor”, el libro de primer grado de Religión, del Inspector Serrano de Haro, que tuvo un gran predicamento en toda la larga etapa franquista, con su verbo cálido y acendrado catolicismo que lo justificaba así en el prólogo de su obra: “... firmes en nuestro criterio de que la gran necesidad del mundo y el más noble afán de la escuela es el conocimiento el amor de Jesucristo”. El libro, de un indudable didactismo, tenía letras grandes de imprenta, unos dibujos realistas muy conseguidos de López Arjona, frases cortas y bien construidas y léxico apropiado por lo que era valorado por los Maestros. Las pasajes principales de la vida de Jesús estaban contados con sencillez y un gran atractivo para los niños a los que impresionaba un capítulo titulado “Un rey criminal”, donde se contaba la matanza de los inocentes por el rey Herodes, ilustrado por un dibujo, demasiado realista, que reflejaba este suceso con toda crudeza y que yo trataba de minimizar. “Hemos visto al Señor” apareció en 1941 y en 1962, ya llevaba 57 ediciones, con tiradas de 100.000 ejemplares constituyendo todo un “best seller” escolar (Serrano de Haro, 1962).

El otro librito, del mismo autor, que utilicé de forma paralela fue “Yo soy español”, el libro del primer grado de Historia. Su texto era sencillo y comprensible y no sé si las intenciones de Serrano de Haro al escribirlo, con su vehemencia habitual, me hicieron mella, entonces, al afirmar que “esas narraciones familiarizan al niño, con la vida de su Patria. Y, desde ahora, se va habituando a pensar con ella, a sentir con ella, a considerar como propios sus pesares y sus glorias, a darse cuenta de que él es célula viva de la gran unidad nacional”. Demasiado sutil y adoctrinador el razonamiento para niños de 6-8 años, pensamos ahora. El autor aborrecía enseñar la “historia de las cosas”, es decir, la de los monumentos, los candiles las vasijas, etc. que procedían de doctrinas “absurdas y peligrosas” y prefería la de las personas y sus gestas, epopeyas y hazañas. Y continuaba: “Después de leer este libro, quede a los niños en el alma un halo de emoción, un estremecimiento de heroísmo, un ansia –vaga o concreta- de virtud”. Recuerdo un capítulo que se llamaba “Los judíos matan un niño” que me impresionaba tanto como a mis alumnos. Se trataba de la vida y la muerte horrenda del niño Dominguito del Val, de Zaragoza. Según contaba el texto, a los judíos les irritaba que fuera un niño piadoso y cantara coplas a la Virgen por lo que le crucificaron como a Jesús. Este capítulo era tan tremebundo que la editorial lo eliminó en ediciones posteriores. También, otro titulado “¿Serías capaz de hacer esto tú?”, se refería al martirio que padecieron los niños Justo y Pastor, de Alcalá de Henares, al que el Gobernador Romano le cortó las cabezas. El autor pretendía con estas historias “que calaran en los niños hasta lo más hondo y dejaran sus entrañas temblando de emoción” (Serrano de Haro, 1956, 5-6). En fin, se trataba de una Historia de España, de signo religioso y con una visión bastante integrista y radical de los hechos que en aquellos tiempos de adoctrinamiento y de inexperiencia nadie se atrevía a recusar.

En el curso siguiente, que estuve con los mayores, mi trabajo giró en torno a la enciclopedia “Álvarez”. Todavía guardo hacia ella una gran veneración a pesar de que, ahora, su valoración sería muy distinta. Era el libro por excelencia que compendaba, de forma resumida, todo el saber que alumnos debían aprender en cada grado. Yo utilicé las de 2º y 3º grado y en ellas había que hacer un estudio gradual y progresivo, de las mismas materias, profundizando en su contenido, a medida que se avanzaba curso a

curso que era lo que daba sentido a este sistema concéntrico o cíclico de enseñanza. La enciclopedia nos ofreció, en su momento, una visión coherente del mundo de la cultura elemental y en ella se imponía, lo importante, lo útil, lo básico y lo elemental de cada asignatura. Incluía contenidos, ilustraciones, caligrafía, lecturas, ejercicios y resúmenes y tuvo la ventaja, en aquellos tiempos difíciles y escasos, de su economía, unidad de criterio, compendio de saberes y un esquema de trabajo simple. La enciclopedia “Álvarez”, en fin, era pródiga en reflexiones morales, en Formación del Espíritu Nacional, en Religión e Historia Sagrada y en Urbanidad, y facilitaba por su sencillez la inculcación ideológica de los alumnos que era lo que se pretendía entonces.

Un recuerdo, un tanto anecdótico, es que el cura joven del pueblo, al ver el estado precario en que vivía, me convenció para que me trasladara a vivir con él a la casa parroquial, que estaba en mejores condiciones. Yo, en agradecimiento, colaboré con él en un Certamen Provincial de Catecismo al que presentamos un alumno mío que tenía una memoria prodigiosa pues se sabía el Catecismo, sin titubear, desde la primera a la última pregunta, siendo el ganador del Certamen. Visitaron el pueblo, en distintas fechas, el Obispo y el Gobernador Civil, siendo mi clase el lugar de la recepción de ambos pues el Ayuntamiento era muy pequeño.

5.

Puente Genil (Córdoba), 1963-1964. Patronato religioso. Graduada incompleta.

El cambio que di de Marinaleda al Patronato religioso “San Alberto Magno” de Puente Genil fue muy grande. Era una Graduada incompleta, de tres grados, encargándome yo de los alumnos mayores. Era un edificio nuevo con aulas grandes, llenas de luz, que limpiaban a diario. Su higiene y su limpieza me sorprendieron entonces. En el mismo edificio estaba una emisora de radio comarcal con la que colaborábamos. Tenía un patio enorme donde cabían todos los niños y niñas, por separado con un gran mástil, en el centro, donde ondeaban las tres banderas del Régimen y se nos obligaba a formar, a izarlas, decir una consigna, rezar y entrar ordenadamente a clase. Unas monjas de la Compañía de María regían aquel centro que también tenía una guardería, comedor y otras atenciones. El cura párroco, Don Celestino, que fue su creador siempre aparecía por allí, intervenía en el acto izar banderas y, también, se pasaba por las clases.

En sólo un año que estuve allí enseñé a los alumnos a confeccionar un Cuaderno Individual, según un esquema dado, desarrollando una serie de temas sobre la Seguridad Social, en los que se aportaban informaciones de la prensa, de revistas, folletos y catálogos, acompañados de ilustraciones que, unas veces se recortaban y otras se dibujaban. Con una selección de los mejores Cuadernos participamos en un Concurso de Divulgación de la Seguridad Social en la Escuela a nivel provincial obteniendo el 2º premio y la satisfacción de la obra bien hecha.

Todo el curso duró otro gran proyecto en que nos embarcamos y fue la realización de un Cuaderno de Rotación sobre la Formación del Espíritu Nacional, algo muy recomendado en aquella época por su valor sociopolítico y porque ayudaba a los alumnos a trabajar en equipo, realizando una labor conjunta. La Delegación Nacional de Juventudes pedía al Magisterio “que lleven por clase un cuaderno especial en el que rotativamente recojan las enseñanzas y actividades desarrolladas en la escuela” e insistía en que los maestros “deben ver en los cuadernos de rotación el instrumento de mayor dignidad y prestigio que pueden desear para una valoración digna de sus tareas”. Yo, al margen del contenido político e ideológico, de muchos de los temas que había que incluir, me interesaban los aspectos didácticos, estéticos, colaborativos y organizativos que conllevaba este trabajo colectivo. El cuaderno, de tamaño folio, acogía, en cada doble página, el trabajo de una semana y en ellas estaban recogidos, de forma resumida, el tema preceptivo, la consigna, la canción y la educación física. Cuando ese mes había una o más Conmemoraciones le dedicábamos otras dos páginas a cada una de ellas siguiendo el programa oficial de estas enseñanzas. Los dibujos, al menos dos, eran importantes y, también, la rotulación de los diversos títulos y epígrafes. En fin, cuidamos bastante la maquetación de cada doble página, resultando una composición escolar bastante trabajada y atractiva.

Ahora soy consciente de que en la escuela, se realizó un adoctrinamiento a base de una temática que comprendía la visión histórica de una España triunfalista, su vocación imperialista, los fundamentos de la revolución española y el aprendizaje de símbolos, cantos y gritos de carácter ritual, al tiempo que se excluían y perseguían otras ideas y formas de pensar. Pero esta ha sido parte de la historia de la escuela que ahora recuperamos como memoria histórica. El Delegado Local de Juventudes mandó el Cuaderno a Córdoba donde le concedieron el 1º Premio. Después el Delegado Nacional de Juventudes me concedió un Diploma de Honor “por mi sobresaliente colaboración en la obra educativa del Frente de Juventudes”. El Cuaderno lo conservo y ahora constituye un joya de mi Museo de la Educación (Asensi, 2014)

6.

Madrid (1965-1968). Colegio Bravo Murillo. Nuevos Cuestionarios. Las Unidades Didácticas

Este periodo de tres años fue el mi Licenciatura en Pedagogía y aunque la estudié oficial y presencial en la Universidad Complutense no olvidé el contacto con la escuela. Realicé las prácticas en el Colegio Bravo Murillo de Madrid, situado en la calle del mismo nombre, hoy denominado “Jaime Vera”. En 1965, se produjo un cambio normativo que afectó mucho a la enseñanza primaria la cual llevaba veinticinco años, de la larga etapa franquista, sin que nada cambiara. Fue la promulgación de unos “Nuevos Cuestionarios” que rompían totalmente con los anteriores y que introducían las llamadas “Unidades Didácticas Globalizadas”, que venían a sustituir el tradicional tratamiento

de las asignaturas en las clásicas enciclopedias. Por un lado, el profesor de prácticas de la Universidad nos instó a que preparáramos (todavía no se decía programáramos) una serie de unidades didácticas para que las desarrolláramos después en clase. Por otro lado, el Director del Colegio Mayor donde me encontraba, que era Inspector de Educación, me invitó a que colaborara con él desarrollando unas Unidades Didácticas de las que me dio sus títulos: “Nuestro cuerpo”, “El cartero”, “La primavera” y “El día y la noche”. Por mis estudios de Pedagogía sabía la teoría, sobre todo en la obra de Renzo Titone “Metodología Didáctica”, muy citado entonces. Pero la práctica la desconocía. Cuando en las vacaciones de navidad comenté con mi padre, maestro en activo, el trabajo que me esperaba, se sonrió y empezó a contarme. En los años de la República, que tanto favorecieron al Magisterio, utilizó en su escuela, con gran provecho el libro “Los centros de interés”, de Xandri Pich, Inspector de Educación. Lo sacó de un anaquelel donde lo tenía oculto y con emoción pude comprobar que era un texto escolar, con sus dibujos y grabados en negro, nociones, ejercicios, lecturas y actividades muy diversas pero todo globalizado en torno a títulos tan sugestivos como “La escuela y sus dependencias”, “La leche y sus productos”, “El otoño”, “La vida en el pueblo”, etc. Eran los mismos títulos o muy similares a los que ahora proponía el Ministerio de Educación, después de un vacío de treinta años en que se nos ocultaron los avances de la pedagogía y las modernas metodologías porque, al parecer, eran antiespañolas y anticatólicas. Mi padre puso a mi disposición otros libros que guardaba con celo: “El método Decroly”, de Ballesteros; “Los centros de interés en la escuela”, de Guillén de Rezzano y “La función de la globalización y la enseñanza”, del mismo Decroly, publicados por la Revista de Pedagogía, entre 1922-1936. Me comentó que todas esas doctrinas y experiencias, que yo estudiaba ahora y de las que tenía que rendir un trabajo, ya se conocían en España en esos años y que él las había practicado. Con este bagaje doctrinal y práctico desarrollé una docena de unidades didácticas globalizadas, unas para la práctica en el Colegio Bravo Murillo y otras para el Inspector que las utilizó para después publicarlas en un novísimo libro de Nutesa, pequeña editorial que luego fue absorbida por Santillana y donde posteriormente trabajé escribiendo muchos libros escolares (Asensi, 2009, 47-51)

7.

Madrid 1970-1976. Colegio ocho unidades, barrio de Canillejas. Ley General de Educación. La EGB. Las fichas de trabajo individualizado.

Recién terminada la Licenciatura en Pedagogía, en la Universidad Complutense de Madrid, y a la espera de conseguir un mejor destino profesional (Inspección, Escuela Normal, etc.) me reincorporé al Cuerpo de Maestros, obteniendo una plaza en propiedad en el “Colegio Princesa Margarita de Austria” de Madrid. Este centro, estaba situado en el barrio de Canillejas y era una graduada incompleta de niños

y niñas, recién reconvertida en Colegio completo de ocho unidades y dirección sin grado, por la normativa de la Ley General de Educación, de 1970. El edificio escolar era obsoleto; formaba parte de un bloque de pisos, junto al de los Maestros y solo disponía de ocho aulas, distribuidas en dos plantas, un despachito de dirección, una pequeña biblioteca y los servicios. El centro no tenía patio de recreo, ni lugar para la educación física. La calles terrizas, sin asfaltar, circundantes y un descampado junto al colegio eran los lugares de esparcimiento de los alumnos. El centro disponía de escasa dotación de materiales y los Maestros (ahora reconvertidos en Profesores de E.G.B), aunque mayores, afrontaron con interés el reto que la reforma educativa les pedía. Yo elegí la especialidad de Lengua y Literatura en los tres cursos de la Segunda Etapa de la Educación General Básica (6º, 7º y 8º de EGB).

Mi gran experiencia, durante cinco cursos, fue trabajar con un material novedoso, inédito en la escuela hasta ahora, las “fichas de trabajo individualizado”. En mí se daba una circunstancia personal única. Yo trabajé en estos años en la editorial Santillana, puntera de la Reforma, formando parte del equipo de Lengua. Y por tanto, participé en la redacción de los tomos de fichas de trabajo que después tenía que aplicar en el centro. Obvio contar, en detalle, el proceso de elaboración de las fichas. Sólo decir que se trabajaba en equipo porque había que interrelacionar los contenidos pero, después, cada autor desarrollaba un aspecto de la Lengua (Gramática, Lectura, Composición y Ortografía) que se proponía en ficha independiente. Las fichas tenían, como referencia inmediata, un Libro de Lenguaje y un Libro de Lecturas, que servían de libros de consulta para realizar muchas de las actividades que proponían las fichas. El trabajo editorial fue muy interesante pero un poco estresante al tener que entregar los materiales en un tiempo record para que estuvieran dispuestos en su momento. Algunos autores, que éramos Licenciados en Pedagogía, teníamos conocimiento teórico de lo que eran las fichas de trabajo individualizado (Plan Dalton, Sistema Winnetka, Método Natural de Freinet, Individualización de Dottrens, etc.). Los cinco primeros cursos se realizaron en un año, los restantes se fueron elaborando curso a curso.

La maquinaria editorial se expandió y todos los Colegios tuvieron en su momento sus libros y tomos de fichas que solían venir perforadas para extraerlas y después archivarlas en carpetas de anillas independientes. El “fichismo” funcionó muy bien y esta técnica se erigió como método único, en una forma exclusiva de trabajar aunque en la normativa oficial se la mencionaba parcamente. Así en el documento “Nueva Orientación Pedagógica para la E.G.B.”, publicado en la revista ministerial “Vida Escolar” se indicaba que “las fichas tienen numerosas ventajas en la educación personalizada por su movilidad y adaptación. Permiten la actividad y educación individualizada; orientan y gradúan el aprendizaje y fomentan hábitos de estudio” (Nueva Orientación, 1970-71, 152). Después, enumeraba los tipos de fichas más convenientes: directivas, de información, de recuperación, de desarrollo y de control. Todas las confeccionamos aunque las directivas y las de información fueron las básicas.

El problema de las fichas fue que degeneraron en un sistema de aprendizaje monótono, rígido y no muy motivador al responder su planteamiento a un mismo esquema repetitivo (lee, consulta, responde, compara, diferencia, etc.) Y, también, que no se adaptaban a las diferencias individuales, pues para ello tendrían que estar ela-

boradas por el propio Profesor. Como material de trabajo individualizado si tenía sus virtualidades siempre que se completara con otras técnicas que pocos Profesores introducían. Con sólo rellenar las fichas, correspondientes a todas las materias, ya estaba el tiempo escolar más que cubierto. Las fichas de Santillana y, también, las de Anaya y alguna otra editorial tenían otro problema, el de un nivel bastante alto que obligó, a algunas, a presentar una doble opción a la que tuvieran acceso todos los colegios. Hubo fichas de alguna editorial que al referirse, en su libro de consulta, a una Gramática estructuralista complicaba el trabajo de los Profesores que no entendían bien los nuevos planteamientos gramaticales que alentaba la Reforma Educativa. Otro planteamiento didáctico se hacía casi imposible, como el que se indicaba para las Ciencias Naturales en que para trabajar sobre el “Ojo”, por ej., cómo órgano de la visión, se proponía que al menos para cada dos alumnos se dispusiera de un auténtico ojo de buey. La ficha iba indicando las acciones que los alumnos debían hacer, utilizando una cuchilla, para ir descubriendo experimentalmente las partes del ojo y anotando sus resultados. Sin duda, una técnica didáctica, muy rica y novedosa pero imposible de poder realizar en la inmensa mayoría de los Colegios y muy complicada para el maestro y para obtener el material. La prueba es que la editorial las sustituyó pronto al comprobar que no se vendían.

El libro de consulta de 7º y 8º de Lengua y Literatura, denominado “Senda”, era muy novedoso ya que dio entrada a escritores poco tratados, a una selección de textos no conocidos en otras antologías y a un tratamiento interdisciplinar del hecho literario. Pero al mismo tiempo, su nivel era muy alto para los alumnos de la EGB. Yo le saqué mucho partido a este libro porque aproveché dos programas de televisión, de aquella TVE única, en blanco y negro, que había entonces: “Los libros” y Cuentos y Leyendas”, ofreciéndose en el horario de máxima audiencia programas como “Platero y yo”, “La Celestina”, “Viaje a la Alcarria”, etc. Los alumnos lo visionaban en casa, junto a su familia, luego lo comentábamos en clase y después se hacía de cada uno un trabajo colectivo o individual. Conservamos muchos de estos trabajos así como la publicación de esta experiencia (Asensi, 1976, 45-53). Otra experiencia paralela al trabajo con las fichas fue el tratamiento de la prensa adulta (Asensi, 1974, 1975 y 1976) y la realización de un periódico escolar que fue premiado en un Certamen de la Delegación Nacional de la Juventud (Asensi, 1975, 40-47). Su proceso de elaboración y características lo presentamos recientemente en un Congreso (Asensi, 2015).

8.

Madrid 1976-1978. Dirección del Colegio Público “Marqués de Suanzes”. Los Departamentos Didácticos. El Departamento de Orientación.

Fui nombrado Director del Colegio de Patronato “Marqués de Suanzes”, perteneciente al Instituto Nacional de Industria (INI), centro enclavado en un parque cerrado de viviendas, con grandes zonas verdes, espacios deportivos y de recreo, biblioteca,

laboratorio, sala de pretecnología, tutorías, Departamento de Orientación y otras dependencias. Las familias, de un nivel medio, estaban interesadas por la educación de sus hijos, funcionando una buena Asociación de Padres de Alumnos.

La primera gran tarea fue seleccionar al profesorado especializado para atender la ampliación a 16 unidades más 4 de educación infantil del nuevo Colegio de EGB. Los Profesores de la segunda etapa (6º, 7º y 8º cursos), además de Maestros eran todos Licenciados en Lengua, Matemáticas, Ciencias, Inglés, etc. con lo que el nivel de los estudios subió bastante aunque algunos alumnos se quedaban atrás y por esta causa surgían problemas. Las Nuevas Orientaciones Pedagógicas introducían una gran novedad y era la creación de los Departamentos por Áreas de Enseñanza ya que se indicaba que *“el progreso de la ciencia y las interrelaciones entre las diversas especialidades hacen cada vez más necesario el estudio e investigación de cada disciplina y su metodología”* (Segunda Etapa, 1971, 62). Se crearon, fundamentalmente dos, el de Lengua, Idioma y Ciencias Sociales y el de Matemáticas y Ciencias. El problema de ellos fue la adscripción de todos los profesores de la primera etapa que, en realidad, tenían que estar en todos los Departamentos. Convocar reuniones que tenían que compaginarse con las del Equipo Docente, Departamento de Orientación, Claustro, APA, etc. era un poco problemático dado el tiempo escolar de que se disponía, a pesar de que la sexta hora sin clase empezó a funcionar pero los Profesores la destinaban a corregir tareas, a tutorías de alumnos y padres y a preparar las clases. A pesar de las dificultades, se realizaron, al menos, las programaciones de Lengua y Matemáticas de 1º a 8º cursos para que todos las tuvieran, se fijaran bien los contenidos de cada curso y no hubiera cabalgamientos y repeticiones innecesarias.

Se creó también el Departamento de Orientación, estando al frente una Psicopedagoga que tenía como gran tarea la de coordinar y dinamizar la función tutorial de todos los Profesores. Este Departamento se creó ahora, pero nunca fue operativo en la EGB al no dotarse, en la plantilla del centro, la figura de Psicopedagogo. Nosotros la cubrimos al ser este un centro de Patronato. La normativa oficial decía que *“la orientación es consustancial al proceso educativo. Su finalidad es la ayudar al alumno a los largo de su escolaridad para que pueda formularse y realizar responsablemente su propio proyecto de vida”*. (Segunda Etapa, 1971, 62). Los profesores decían que esta ayuda ya la han venido haciendo ellos siempre. Yo intentaba convencerles que una ayuda más técnica y especializada por su parte, acompañada de la de otros expertos sería algo deseable. Por eso la normativa seguía diciendo que *“la función de orientar debe ser compartida por todas aquellas personas responsables de la educación del alumno; será, pues, tarea de equipo”*. El problema estaba en trabajar en equipo y en que los Profesores asumieran ser, al mismo tiempo, Tutores con unas tareas muy amplias y completas, que la normativa legal desarrolló después. Esto desbordaba la acción de aquellos que no lograban realizar tantas funciones como se les exigían y que nosotros intentamos inculcarles (Asensi, 1978). Con todo, la red tutorial funcionó, la Psicopedagoga aplicó una batería de pruebas que después comentó con los Profesores interesados, se realizó una ficha psicopedagógica de cada alumno, se analizaron casos de alumnos difíciles y se aplicó una terapia y las entrevistas de alumnos y padres con sus tuto-

res se regularizaron. También intentamos resolver otra tarea difícil que se exigía y que fue formular el Consejo Orientador para todos los alumnos que terminaban la EGB. En fin, hicimos festivales, charlas, demostraciones, salidas y visitas y actos institucionales en la sede del INI que eran actividades posibles en aquel centro bien dotado y en un entorno favorable.

Bibliografía

- ÁLVAREZ PÉREZ, Antonio, *Enciclopedia 2º grado. Intuitiva, sintética, práctica*, Valladolid, Miñón, 1961
- ASENSI DÍAZ, Jesús, "La prensa y la educación I", *Revista Vida Escolar* nº 164, Madrid, Ministerio de Educación, 1974, pp. 35-41
- ASENSI DÍAZ, Jesús, "La prensa y la educación II", *Revista Vida Escolar*, nº 170-171, Madrid, Ministerio de Educación, 1975, pp.28-35
- ASENSI DÍAZ, Jesús, "El periódico escolar. ¿Qué es? ¿Cómo se hace?", *Revista Vida Escolar*, nº 172-173, Madrid, Ministerio de Educación, 1975, pp. 40-47
- ASENSI DÍAZ, Jesús, "La prensa y la educación III", *Revista Vida Escolar*, nº 175-176, Madrid, Ministerio de Educación, 1976, pp.32-40
- ASENSI DÍAZ, Jesús, "Los medios de comunicación social en la enseñanza de la Literatura", *Vida Escolar*, nº 179-180, Ministerio de Educación, Madrid, 1976, pp. 45-53
- ASENSI DÍAZ, Jesús, "Un método para la enseñanza de la Ortografía", *Vida Escolar*, nº 191-192, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1977, pp. 31-38.
- ASENSI DÍAZ, Jesús, "Las funciones del Tutor y sus relaciones con el Departamento de Orientación en un Centro de EGB", *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*, nº 222, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1978, pp. 107-121.
- ASENSI DÍAZ, Jesús, "Memoria de un Maestro, Memoria de la Escuela", *Tendencias Pedagógicas". El Maestro. Homenaje al Profesor Jesús Asensi Díaz*, nº 14, Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, 2009, 47-51
- ASENSI DÍAZ, Jesús, "Un Cuaderno de Rotación de Formación del Espíritu Nacional (curso 1963-64)", *Pedagogía Museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, *Actas de las VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE)*, Madrid, 2014, pp. 359-368
- ASENSI DÍAZ, Jesús, "Nuestro Diario el periódico escolar de Canillejas", *La Prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*. (Coord. José M^º Hernández), Universidad de Salamanca, 2015, p. 83-96

Nueva Orientación Pedagógica. Educación General Básica. Revista Vida Escolar, nº 124-126, diciembre-febrero, Madrid, Dirección General de Enseñanza Primaria, 1970-1971, p. 152

Segunda Etapa de Educación General Básica. Nuevas Orientaciones Pedagógicas. Revista Vida Escolar, nº128-130, Madrid, Ministerio de Educación, 1971, p. 62

NAVARRO HIGUERA, Juan, "Cuadernos escolares", Cuestiones de Didáctica Especial, Madrid, Parainfo, 1968, pp. 123-124

RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, Ángel, Rayas. Método de enseñanza de la lectura por la escritura (1ª, 2ª y 3ª partes), Plasencia (Cáceres), Sánchez Rodrigo, 1962

SERRANO DE HARO, Agustín, Yo soy español, Madrid, Escuela Española, 1956, p 5-6.

SERRANO DE HARO, Agustín, Hemos visto al Señor, Madrid, Escuela Española, 1962.

LOS ESPACIOS ESCOLARES EN BALEARES DURANTE LA POSTGUERRA. UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DE LAS «VOCES» DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Gabriel BARCELÓ BAUZÀ
IRIE-Universitat de les Illes Balears
Grup d'Estudis d'Història de l'Educació
España¹

1. Introducción

Los diferentes espacios donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, son sin lugar a dudas uno de los múltiples registros empíricos donde vemos materializada la memoria de las instituciones educativas. De aquí que sean unos excelentes testimonios a la hora de analizar la llamada *cultura empírica* de la escuela (Escolano, 2000). Ésta última, es uno de los diferentes ámbitos sobre los que pueden trabajar los historiadores de la educación, cuando pretenden acercarse al estudio de la cultura escolar de un período o tramo cronológico determinado. Para el presente trabajo, creemos oportuno seguir esta línea de investigación, ya que para saber qué acontecía realmente en el aula es preciso acercarse al estudio de las «materialidades» que se manifiestan a través de la cultura empírica o práctica de la escuela, abriendo de esta forma la llamada metafóricamente como «caja negra» de la escuela (Depaepe y Simon, 1995). Cómo se interactúa con los espacios escolares será por tanto, uno de los múltiples aspectos a analizar si queremos asomarnos a esa parte menos conocida y explorada de la historia de la escuela.

1 Esta comunicación se ha realizado en el marco del proyecto *La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)*, EDU2014-52498-C2-2-P financiado por el Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación del Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016.

En nuestro caso, y con el fin de llegar a conocer cómo eran realmente los espacios que acogieron las escuelas públicas en Baleares durante la postguerra, hemos optado por centrarnos en las memorias de prácticas que redactaron los estudiantes de magisterio de la Escuela Normal entre los años 1939 y 1948. Este acervo documental, custodiado en el Archivo Histórico de la Universidad de las Islas Baleares (AHUIB), nos servirá para conocer cómo era realmente la escuela por dentro (edificios, matrícula, horarios, disciplina, prácticas, rituales y ceremoniales, etc.), y a la vez, acercarnos al tema que nos ocupa en presente texto, saber cómo eran los espacios y edificios que acogieron las escuelas nacionales de las islas en los años posteriores a la Guerra Civil. Por otra parte, también queremos poner en valor este tipo de fuentes ligadas a la etnografía escolar, las cuales nos permiten asomarnos de una forma más precisa a la cotidianidad del aula. Y es que durante las últimas décadas, la historia de la educación como disciplina sectorial de la ciencia histórica, ha ampliado considerablemente su abanico de fuentes e intereses temáticos. En la línea de estas nuevas tendencias más sensibles a la microhistoria, las llamadas fuentes etnográficas, como es el caso de las memorias de prácticas, han adquirido un papel relevante permitiendo que nos acerquemos a esa parte menos conocida de la historia de la escuela. De aquí que estas memorias y demás fuentes etnográficas, sean excelentes testimonios para «oír» las «voces» de aquellos que fueron protagonistas de una determinada realidad educativa.

No obstante, y a pesar de las múltiples potencialidades que nos ofrecen este tipo de fuentes, resulta preciso contrastar la información que nos aportan sobre los espacios escolares con la que se pudiera obtener de otros recursos documentales como son las memorias de estudiantes de pedagogía, las memorias de oposiciones del magisterio en activo, las fuentes orales, las fotografías, etc. De aquí que, para la realización del presente trabajo, cabe tener en cuenta que la información que aportamos es parcial y a la vez sesgada por el carácter subjetivo que tienen las mismas. De hecho, las memorias no nos hablan de todos los temas que se podrían tratar, y además, están basadas en observaciones y percepciones a nivel personal de los alumnos que realizaban las prácticas en los diferentes centros de Baleares. También hay que tener en cuenta toda una serie de factores como su nivel formativo, su predisposición hacia el centro, expectativas, conocimientos previos, ideología, etc., que condicionaban su percepción de la realidad y consecuentemente afectaban a la redacción de las mismas. Dichas consideraciones, no obstante, son perfectamente extrapolables al resto de fuentes utilizadas en la interpretación y análisis histórico educativo. Aún así, la información aportada por las memorias de prácticas sí que nos permite acercarnos a una parte de la historia de la escuela menos explorada hasta a día de hoy, la cual resultaría de difícil conocimiento sin el uso de este tipo de fuentes ligadas a la etnografía escolar.

2.

El fondo de memorias de prácticas de la Escuela Normal de Baleares

Las memorias de prácticas analizadas, tal y como ya se ha mencionado, proceden de un conjunto documental ubicado en el AHUIB. Dicho archivo, dependiente del Servicio de Biblioteca y Documentación de la Universidad de las Islas Baleares, custodia desde el año 1990 los fondos documentales de las Escuelas Normales (1842-1988), así como el de la Escuela Aneja (1881-1986). No obstante, remarcar que a pesar de que se trata de dos fondos relacionados con el magisterio y su formación, se encuentran ambos separados físicamente y catalogados de forma dispar.

En cuanto a los fondos documentales de las Normales, lugar donde se encuentran las memorias analizadas, cabe decir que éstos contienen documentación de tipo administrativo, académico y económico, organizada en un total de 302 legajos. La documentación de carácter administrativo, ubicada entre los legajos 1 y 145, hace referencia a toda la generada por el gobierno de la escuela, es decir, la correspondencia, actos del claustro de profesores, actas de la junta de gobierno, faltas de asistencia, horarios, expedientes del personal, etc. Respecto a la documentación académica, ésta contiene expedientes del alumnado, matrículas y estadísticas, exámenes, memorias de prácticas, certificados de la realización de las prácticas, programas, memorias de los cursos académicos, becas, trabajos y seminarios realizados por los alumnos, fichas de los alumnos, convalidaciones, registro de los títulos, etc. Es en esta documentación de carácter académico, ubicada entre los legajos 146 y 264, donde hallamos las memorias objeto de análisis en la presente comunicación. Por último, hay que citar la documentación de tipo económico como son nóminas, presupuesto, tasas de matrícula, etc., que se ubica entre los legajos 265 y 302 del citado fondo. Remarcar también, que sin catalogación existen dos carpetas con fotografías de actos de la Escuela Normal de diferentes épocas, así como un libro de los diferentes actos celebrados por la Sociedad Normalista Luliana (1916-1918).

Centrándonos en el fondo analizado, cabe decir en primer término que está compuesto por un total de 397 memorias realizadas por los alumnos de las Escuelas Normales de titularidad pública de Baleares entre 1914 y 1959. Dicho acervo se encuentra ubicado físicamente entre los legajos 182 y 193. Si bien todas las memorias de entre 1914 y 1936 se corresponden con prácticas realizadas en escuelas primarias públicas, a partir de 1939 y hasta 1959 también se incluyen centros privados. De la época del franquismo hallamos un total de 138 memorias de entre 1939 y 1959. De éstas, las cuales se ubican entre los legajos 189 y 193, 97 describen prácticas en escuelas públicas y 41 en privadas. Las memorias de las prácticas en públicas terminan en 1948, mientras que de las realizadas en privadas se conservan algunas posteriores. Las analizadas en este trabajo son, por tanto, las procedentes de prácticas efectuadas en escuelas públicas durante el período de

postguerra (legajos 189 a 192). De estas 97, 80 nos hablan de prácticas realizadas en centros de Mallorca, 8 en Menorca y 9 en Ibiza (no habiéndose conservado ninguna memoria que nos hable de prácticas pedagógicas efectuadas en la isla de Formentera). Al repetirse algunas escuelas como centro de prácticas, estas memorias nos aportan información de un total de 59 escuelas públicas de Baleares (47 de Mallorca, 6 de Menorca y 6 de Ibiza), repartidas entre zonas urbanas y rurales. A pesar de ello, cabe citar que la repetición de un mismo centro suele producirse con más frecuencia en las memorias que hablan de escuelas privadas. Sin embargo, y a pesar de producirse en menos ocasiones, hay casos en los que también se repiten memorias que nos hablan de una misma escuela pública, hecho que nos da la posibilidad de poder analizar un mismo centro, desde diferentes puntos de vista. Esta circunstancia, no obstante, nos ayuda a la hora de acercarnos con mayor rigor a la realidad escolar de un determinado centro. Respecto a la redacción de las memorias por parte de un sexo u otro, cabe decir en primer lugar que las que se conservan de entre 1939 y 1945, muestran un cierto equilibrio entre ambos sexos. No obstante, las 22 memorias escritas entre 1945 y 1948 fueron redactadas por alumnas de la Escuela Normal femenina.

Por otra parte, también es preciso describir cómo son físicamente las memorias objeto de análisis. En primer lugar, mencionar que hay dos tipos de memorias en función de si están mecanografiadas o bien si son manuscritas, orientadas tanto vertical como horizontalmente. Las mecanografiadas fueron escritas con tinta azul, negra, roja o lila, en cambio las manuscritas, están redactadas en tinta negra o lápiz. El tamaño de las memorias depende en función de si son en formato folio, cuartilla o si están escritas en cuadernos. La forma utilizada para la agrupación de los folios o cuartillas, es a través de grapas en la parte superior o lateral de la memoria, o bien, utilizando cordones de hilo, clips, así como anillas de hierro sueltas o en forma de espiral. Citar que no existe homogeneidad respecto al número de páginas, ya que puede haber memorias de cinco hojas como otras que superan las cuarenta páginas. Remarcar también que algunas contienen dibujos elaborados por los normalistas en prácticas e incluso otras adjuntan dibujos realizados por los mismos escolares del centro de prácticas.

En cuanto a los contenidos de las mismas, debemos señalar que la información que nos ofrecen sobre los espacios y edificios escolares, y que analizamos en esta comunicación, constituye sólo una pequeña parte de las mismas. Las observaciones de los alumnos de magisterio en prácticas, así como el amplio abanico de cuestiones que tratan en sus memorias (edificios y espacios, mobiliario y materiales para la enseñanza, disciplina, horarios, matrícula y asistencia, prácticas en el aula, cuestiones didácticas, excursiones, etc.) nos permite adentrarnos en esta llamada «caja negra», y acercarnos, tal como pusimos de manifiesto en anteriores trabajos (Barceló, Comas y Sureda, 2016), a los diferentes cambios y continuidades que se produjeron en la cotidianidad del aula durante la postguerra.

3.

Los espacios escolares en Baleares durante la postguerra a través de las «voces» de los estudiantes de Magisterio

Iniciándonos en el análisis de la colección de memorias conservadas en el fondo documental de la antigua Escuela Normal del Magisterio de Baleares, cabe recordar que la muestra total analizada es de 97 memorias, las cuales nos hablan de prácticas de enseñanza realizadas en centros públicos entre los años 1939 y 1948. No obstante, al centrarnos en el estudio de los diferentes espacios de la escuela, cabe añadir que de estas 97, un total de 83 nos aportan informaciones sobre sus características. Por otra parte, recordar que el fondo analizado nos da información de un total de 59 escuelas diferentes. De éstas, 26 estaban situadas en edificios escolares construidos *ex profeso* para el desarrollo de la labor educativa, mientras que las 33 restantes se emplazaban en edificios y espacios variopintos.

El primero de los aspectos que queremos destacar, hace referencia al hecho que las escuelas de postguerra en Baleares, fueron sin lugar a dudas unos centros que se caracterizaron por su precariedad y carencia de recursos en la mayoría de casos. Aún así, hay que dejar constancia que el mal estado generalizado de éstos no fue consecuencia directa de la contienda bélica del 36. De hecho, desde la consolidación del sistema educativo liberal, la carencia de edificios escolares que reuniesen condiciones higiénicas y pedagógicas adecuadas para el ejercicio de la función docente, fue una constante en Baleares así como en el resto del Estado. Prueba fehaciente de ello es la obra *Viaje por las escuelas de España* (Bello, 1926-1929). Si bien es cierto que durante la República se llevará a cabo el Plan de Construcciones Escolares de 1931, construyéndose en toda España un gran número de escuelas, una vez ganada la guerra por los nacionales todo quedó paralizado hasta la posterior aprobación el 22 de diciembre de 1953 de la Ley de Construcciones Escolares, primera normativa española relativa a construcciones escolares que ostentaba rango de ley (Lázaro, 1975). No obstante, hubo que esperar al Plan de Construcciones Escolares de 1956 y la posterior constitución de la Junta Central de Construcciones Escolares en 1957 «[...] para que pudiera hablarse de una acción estatal en este campo.» (Viñao, 2006, 290).

La precariedad que caracterizó los edificios escolares la vemos expuesta en diversas de las memorias estudiadas. Ejemplo de ello, lo encontramos en primer lugar en la isla de Mallorca. El primer testimonio que queremos ejemplificar es la graduada de niños «Mar y Tierra» (situada en el barrio de Santa Catalina, Palma) ubicada en el interior de un edificio destinado a teatro (Mayol, 1940).

Otro ejemplo es el municipio de Campanet, donde las dos escuelas unitarias de niños se ubicaban en la Casa Consistorial del citado pueblo. En la planta baja del ayuntamiento había la escuela unitaria número 1 y en el primer piso (al lado de las oficinas municipales) la unitaria número 2 (Mascaró, 1940). En el caso de la escuela graduada de niños de Lluçmajor, a pesar de no estar ubicada dentro de la Casa Consistorial, también ocupaba un local propiedad del ayuntamiento, situado en la calle Mayor del pueblo (Solivellas, 1940). En el caso de Calviá, las dos unitarias de

niños también se situaban en locales de propiedad municipal (Vicens, 1944). En Alcúdia, la escuela graduada de niños se encuadraba dentro de una antigua fábrica textil (Serra, 1941). Otros ejemplos de edificios que acogieron las escuelas nacionales de Mallorca sin ser construidos para el desarrollo de la labor educativa, fueron la escuela unitaria de niños número 2 de Palma (Daviu, 1940), la escuela mixta del Plan de Son Nebot (Galmés, 1940), la escuela graduada de niños de Pollensa (Cañellas, 1940), la escuela graduada de niños y niñas “Jaime Ferrer” ubicada en la calle San Miguel de Palma (Guibau, 1940), la escuela graduada de niñas de Sa Pobla (Cantallops, 1945), etc. Estas escuelas solían ubicarse en edificios o casas particulares que, por regla general, eran de antigua construcción. Algunas de ellas eran casas señoriales pertenecientes a la nobleza mallorquina, las cuales por sus dimensiones facilitaban el desarrollo de la tarea escolar, a pesar de que en ocasiones no tuvieran suficiente capacidad para acoger al alumnado que acudía a las mismas. Como último ejemplo, citar la escuela del Puerto de Andratx, la cual según palabras del normalista en prácticas «[...] le da aspecto más bien de cabaña que de edificio escuela.» (Rodríguez, 1944, 13). Estas palabras, nos demuestran la precariedad que debía tener el edificio.

En lo referente a Menorca, la escuela graduada de niños de Alayor se ubicaba en un edificio construido en 1910 mostrando grandes deficiencias debido a su antigüedad (Pons, 1941). Otro ejemplo es la escuela nacional de niños de San Cristóbal, ubicada en el actual municipio de Es Migjorn Gran, la cual estuvo situada dentro de un antiguo almacén (Ametller, 1945). Respecto a las escuelas de la isla de Ibiza, la escuela graduada de niños de la citada capital estaba dentro de una casa particular (Marí, 1940), hecho que también sucedía en el caso de la escuela nacional de niños de Santa Eulalia (Marí, 1944). En algunos de estos espacios no construidos para albergar a la población escolar, además de no tener la mayoría de ellos suficiente capacidad para acoger a los niños, tampoco solían tener un patio para recreo ubicado dentro del mismo recinto. Este hecho será la causa de que se tengan que hacer los descansos en la calle que había delante de la misma escuela, o bien en plazas, si es que la escuela se encontraba cerca de alguna. Curioso resulta el caso de la escuela graduada de niños de Ibiza antes mencionada, la cual, a pesar de estar situada en las afueras de la ciudad, vio reducido su patio casi en su totalidad debido a la construcción de un refugio de guerra. Esta circunstancia causó que los niños tuvieran que jugar entre los almendros y algarrobos que rodeaban la escuela (Marí, 1940).

La generalizada carencia de infraestructuras escolares, tal como hemos ejemplificado a través de las escuelas citadas, hacía que muchas de ellas se tuvieran que ubicar en edificios tan precarios como los mencionados. Aún así, no todas estaban en esta situación, puesto que algunas de ellas disfrutaban de edificios que habían sido construidos expresamente para el desarrollo de la función educativa. La mayoría de ellos habían sido edificadas durante el período republicano, o bien, durante los últimos años de la dictadura del general Miguel Primo de Rivera.

Otro de los aspectos que mencionan las memorias relativo a los espacios escolares, es la luminosidad y ventilación que gozaban los diferentes centros. En el caso de los edificios no construidos *ex profeso* la luminosidad y ventilación no era la adecuada en la mayoría de casos, ya que al ser edificios o locales que no estaban

pensados para acoger a la población infantil, tenían el defecto de no tener suficientes ventanales (con la consecuente carencia de luz y ventilación que esto conlleva). Sin embargo, en las escuelas de más reciente construcción, sí que se deja constancia de sus amplios ventanales que permitían una mayor iluminación y ventilación, aspecto que sin duda ayudó a que los colegios tuvieran unas mejores condiciones higiénicas. Este fue el caso de la escuela nacional de Consell, inaugurada en 1933, la cual acogía durante el curso 1939-1940 dos unitarias de niños, una de niñas y una sección de párvulos. El alumno que efectuó las pertinentes prácticas en la escuela de Consell, nos habla de una escuela «[...] saturada de luz y aire, que respira alegría por todas partes [...]» (Oliver, 1940, 5). En cambio, en el caso de la escuela de Campanet (ubicada dentro del ayuntamiento), sucede lo contrario, puesto que en las aulas solo existían dos ventanas orientadas al sur que proporcionaban un mínimo de iluminación a los escolares. Esta carencia de luz también provocó que muchas de las escuelas durante los meses de invierno tuvieran que utilizar estufas de leña, si es que disponían de ellas, puesto que las aulas eran extremadamente frías. Este fue el caso de la unitaria de niños del Puerto de Andratx (Rodríguez, 1944) y de la graduada de niños de Campos (Obrador, 1941). En otros casos, como el de la unitaria de niños número 1 de Calviá (Vicens, 1944), optaron por abrir ventanales en los locales para combatir la falta de luz y el frío que azotaba la escuela durante el invierno.

La siguiente cuestión a destacar, son aquellos espacios que formaban parte del edificio escolar pero que no se utilizaban para el desarrollo de las clases. Eran las denominadas dependencias anejas. Algunos ejemplos de este tipo de espacios característicos de la época son los despachos que ocupaban los directores y directoras (en los casos de escuelas que funcionaban en régimen graduado), los museos escolares (los cuales podían tener varias secciones como mineralogía, botánica, zoología, geología, etc.), las bibliotecas, los urinarios, lavabos y duchas, los guardarpapas y demás espacios destinados a guardar el material escolar. Además, cabe añadir que en muchas de las memorias también se hace referencia a la existencia de agua corriente y/o luz artificial, considerándolo aspectos relevantes e importantes a destacar.

Por otra parte, el mobiliario y material ubicado dentro de los diferentes espacios es también otro de los temas mencionados en las memorias. En primer lugar, hay que hablar del tipo de mesas y sillas donde se sentaban los niños. Éstas, por regla general estaban adaptadas a la estatura de los mismos, principalmente en el caso de los párvulos, a pesar de que en ciertas escuelas encontramos algunas que tenían unas medidas excesivas para la edad de los escolares. Aparte de las mesas y sillas de tipo convencional, se relata la existencia de los típicos bancos bipersonales y las llamadas mesas de «colaboración» (Ramis, 1945; Rosselló, 1946). Éstas servían para agrupar a los niños en función del nivel de conocimientos, hecho que sucedía especialmente en las escuelas unitarias que funcionaban en régimen graduado, puesto que era una forma de agrupar en un mismo espacio del aula a los escolares que tenían un nivel de conocimientos similar. Este hecho facilitaba a la vez la tarea docente. No obstante, cabe añadir que en escuelas graduadas también se formaban en los diferentes grados grupos de alumnos en función de sus capacidades cogni-

tivas. En cuanto a los maestros, éstos tenían su mesa y silla, situadas por regla general sobre una tarima. La mesa del educador también contaba en ocasiones con varios elementos de adorno, como macetas con sus pertinentes flores, figuras de tipo religioso, algún motivo alusivo al nuevo régimen dictatorial, etc. Otros moblajes característicos de la época son las estanterías, perchas para colgar la ropa de los niños y niñas, relojes, casilleros donde los escolares guardaban sus pertenencias, etc. Asimismo, en algunas escuelas encontramos armarios que servían para guardar los materiales o elementos que conformaban el museo escolar, o bien, que custodiaban los trabajos manuales realizados por los mismos alumnos.

Respecto al material escolar utilizado, estaba compuesto principalmente por pizarras, figuras geométricas de madera y cartón (las cuales muchas veces eran hechas por los propios alumnos en las clases de trabajos manuales), enseres para la enseñanza de la geografía (esferas celestes y terrestres, además de los mapas físicos y políticos de España, Europa y demás continentes), entre otros. También hay que mencionar dentro del material más común, las colecciones de pesas y medidas basadas en el sistema métrico decimal, los aparatos de física, las balanzas para medir pesos, así como las láminas utilizadas para la enseñanza de las ciencias naturales, la historia sagrada, la historia de España, etc. Otro de los materiales utilizados en las escuelas serán los libros de texto y lectura, algunos de ellos, como es el caso de la escuela unitaria de niños de Sa Cabaneta (Pizá, 1940), seguían conservando algunos libros procedentes del Patronato de Misiones Pedagógicas, previa superación del pertinente proceso depurador. Por otra parte, también encontramos los cuadernos escolares (los cuales podían pertenecer al alumnado, o bien al maestro, en los casos de los cuadernos de preparación de lecciones). En cuanto a la educación física y recreos, se utilizaban materiales como pelotas, cuerdas, etc., que servían para la realización de los diferentes ejercicios y juegos dirigidos. Respecto a los quehaceres diarios de los estudiantes, los principales utensilios manejados eran tinta, tiza, papel blanco, lápiz, gomas, etc. También destacar la existencia en muchas de las escuelas de postguerra de los ya mencionados museos escolares. Algunos de éstos contenían insectos, nidos de aves, fósiles, herbarios, animales disecados, colecciones de minerales, etc., que facilitaban la enseñanza de materias como las ciencias físicas y naturales. En la mayoría de los casos, los diferentes elementos custodiados eran recogidos en las excursiones y paseos que realizaban los escolares. Ejemplo de este hecho es la graduada de niños de Mahón, cuyo centro tenía una colección de aves y mamíferos disecados por los mismos niños. Esta memoria, escrita por Ramón Sastre Durán (1944), nos comenta que antes de la Guerra Civil existió en la misma graduada una colección de aves disecadas que llegó a tener un total de 168 ejemplares diferentes.

Del material conservado en las escuelas isleñas durante la postguerra, cabe añadir que en algunos centros se siguieron conservando materiales de enseñanza derivados de las corrientes de renovación pedagógica, iniciadas en España a finales del siglo XIX y principios del XX. Ese fue el caso de la antes citada escuela graduada de niños de Mahón, ya que según reza la memoria del normalista que efectuó allí sus prácticas pedagógicas el «material de enseñanza, es escaso debido, por haberse deteriorado su mayoría, al ser dicha Escuela batida durante la dominación roja por

una bomba de aviación. En la sección de párvulos es donde quedó el material en mejor estado, hay los dones de Fröebel, material Montessori [...]» (Quetglas, 1940, 1). También en la graduada del barrio de La Soledad (Palma), la alumna que efectuó allí sus prácticas nos explica que para la educación sensorial de los párvulos, se utilizaban juegos de la doctora Montessori, Fröebel y Decroly, añadiendo que para iniciarlos en el cálculo se usaba principalmente material decroliniano (Rivas, 1942a). Por último, también podemos deducir la utilización del material ideado por Maria Montessori en la escuela graduada de niñas de Sa Pobra. En esta ocasión, la normalista Leonor Cantallops relata que «[...]para la enseñanza de la lectura, se emplea el sistema Montessori [...]» (Cantallops, 1945, 3), hecho que nos lleva a pensar que para la aplicación de dicho método, se necesitaba también del material asociado a su implementación.

Por último, queremos resaltar la decoración y simbología que caracterizó los espacios escolares de postguerra en Baleares. En primer lugar, cabe decir que el crucifijo y el retrato del jefe del Estado, serán dos de los principales elementos simbólicos introducidos por el nuevo régimen presentes en las aulas de los centros de titularidad pública. Por otra parte, en muchas de las escuelas de Baleares, además del retrato de Francisco Franco y el crucifijo, también figurarán una imagen de la Virgen María o de la Inmaculada Concepción, así como el retrato de J.A. Primo de Rivera. De forma más puntual, se detallan algunas aulas decoradas con el escudo de Falange o las inscripciones de «Saludo a Franco» y «Arriba España» (Mascaró, 1940; Pons 1941). Las aulas, a parte de la simbología nacionalcatolicista, también estaban acompañadas por otros elementos ornamentales como macetas, trabajos manuales, dibujos en los diferentes encerados, etc. Muchas de estas representaciones hacían alusión a estaciones del año, festividades religiosas, escenas de la Biblia, gestas de los héroes caídos por España, etc. Citar también que en ocasiones se utilizaba como elemento decorativo las cornisas que rodeaban la clase. De hecho, en algunas de ellas se plasmaron dibujos referentes a animales, escenas religiosas, históricas, etc.

4.

Conclusiones

Las principales conclusiones a destacar, una vez expuesto el presente texto, se pueden resumir en una serie de puntos que se detallan a continuación. En primer lugar, es preciso remarcar la importancia de este tipo de fuentes ligadas a la etnografía escolar, como son las memorias de prácticas, ya que son excelentes recursos para, entre otras cosas, intentar abrir la llamada «caja negra» de la escuela. Será a través de las «voces» de sus protagonistas, la mejor forma de llegar a comprender cómo fue el quehacer cotidiano de la escuela. La información que nos ofrecen las memorias de los alumnos normalistas (fijando la atención en cuestiones relacionadas con edificios y espacios, matrícula y niveles de asistencia, currículum, metodología didáctica,

horarios, disciplina, etc.), resultarían más difícil de conocer si sólo nos centrásemos en analizar aquellas fuentes utilizadas tradicionalmente en la investigación histórica (documentación administrativa y/o burocrática, prensa, legislación, etc.). De aquí la importancia de desvelar la cultura práctica o empírica de la escuela a través de este tipo de fuentes, ya que son excelentes recursos para saber si los discursos políticos y legislativos del momento se terminaron implementando en el día a día del aula.

En un segundo término más descriptivo, las memorias analizadas nos han aportado importantes informaciones de las principales características de los espacios que acogieron las escuelas nacionales de Baleares durante la postguerra. A través de su estudio, hemos podido comprobar que tipología de edificios acogieron las escuelas (casas particulares, antiguos teatros, edificios construidos *ex profeso* etc.), el mobiliario que se hallaba en su interior (pizarras, mesas bipersonales, etc.) el material de enseñanza utilizado, la decoración y simbología presentes en el aula y las diferentes dependencias anejas a la sala de clase. Además de ello, también se ha podido advertir la precariedad que caracterizó a muchos de los edificios que acogieron a los escolares del momento, y a la vez, distinguir como la mayoría de centros que contaban con unas buenas condiciones, eran construcciones que habían sido realizadas en tiempos de la II República, o bien, durante los últimos años del periplo dictatorial del general Primo de Rivera.

La siguiente de las conclusiones es que a través de las «voces» de los estudiantes de magisterio, además de ver el intento del régimen por romper drásticamente con la cultura escolar que imperó en España entre 1931 y 1936, podemos detectar como ciertos elementos materiales (como los dones de Fröebel, los juegos Decroly, Montessori, etc.) y determinadas prácticas (como es el caso de la aplicación del método Montessori en la enseñanza de la lectoescritura) derivadas de los movimientos de renovación pedagógica, continuaron vigentes en algunas de las escuelas de Baleares durante los primeros años posteriores al fin de la Guerra Civil. Este hecho, nos permite vislumbrar que durante la postguerra existieron ciertas continuidades de la práctica educativa desarrollada durante el período republicano, y por otra parte, observar como la escuela y su cultura no cambian de un día para otro. Aspecto que es perfectamente extrapolable a la realidad educativa actual.

Por último, tal y como hemos remarcado en la introducción del presente texto, creemos necesario que la información que nos aportan dichas memorias respecto a los espacios escolares, sea contrastada con la que se pudiera obtener de otras fuentes ligadas a la etnografía escolar, como son memorias de estudiantes de pedagogía, memorias de oposiciones redactadas por el magisterio que estaba en activo, etc. No obstante, para el caso que nos ocupa, hemos considerado relevante poner en conocimiento del lector una parte de esas «voces» que nos relatan las principales características de los espacios escolares en Baleares durante la postguerra, siendo estos últimos, uno de los diferentes elementos a analizar a la hora de acercarnos a la cultura escolar de un período determinado.

Bibliografía

- BARCELO BAUZA, G., COMAS RUBI, F., y SUREDA GARCIA, B., "Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra", *Revista de Educación*, N°371 (2016), pp. 61-82.
- BELLO TROMPETA, L., *Viaje por las escuelas de España*, Madrid, Magisterio Español, 1926-1929.
- DEPAEPE, M. y SIMON, F., "Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools", *Paedagogica Historica*, Vol. 31, N°1 (1995), pp. 9-16.
- ESCOLANO BENITO, A., "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros", *Revista de Educación*, Número Extraordinario (2000), pp. 201-218.
- LAZARO FLORES, E., "Historia de las construcciones escolares en España", *Revista de Educación*, N°240 (1975), pp. 114-126.
- VIÑAO FRAGO Antonio, "El espacio escolar: viejas cuestiones, nuevos escenarios", en ESCOLANO, A. (dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Colección Biblioteca del Libro), 2006, pp. 289-308.

Memorias citadas

Todas las memorias citadas en la presente comunicación pertenecen al «Fons Escola Normal i Annexa (1842-1988)» del Archivo Histórico de la Universidad de las Islas Baleares, legajos 189-192.

Legajo 189

- Cañellas, A. (1940). *Escuela graduada de niños de Pollensa*.
- Daviu, G. (1940). *Escuela unitaria de niños núm.2 de Palma*.
- Galmés, P. (1940). *Escuela mixta del «Pla de Son Nebot» (Marratxí)*.
- Guibau, F. (1940). *Escuela graduada de niños «Jaime Ferrer» (Palma)*.
- Marí, F. (1940). *Escuela graduada de niños de Ibiza*.
- Mascaró, P. (1940). *Escuela unitaria de niños núm.2 de Campanet*.
- Mayol, J. (1940). *Escuela graduada de niños «Mar y Tierra» de Santa Catalina (Palma)*.
- Oliver, A. (1940). *Escuela unitaria de niños núm. 2 de Consell*.
- Pizá, J. (1940). *Escuela unitaria de niños de Sa Cabaneta (Marratxí)*.
- Quetglas, J. (1940). *Escuela graduada de niños núm. 1 de Mahón*.
- Solivellas, J. (1940). *Escuela graduada de niños de Lluçmajor*.

Legajo 190

- Obrador, J. (1941). *Escuela graduada de niños de Campos*.
- Pons, G. (1941). *Escuela graduada de niños de Alayor*.
- Serra, B. (1941). *Escuela graduada de niños de Alcúdia*.

Legajo 191

Ametller, F.J. (1945). Escuela unitaria de niños de San Cristóbal (Es Migjorn Gran).

Cantallops, L. (1945). Escuela graduada de niñas de Sa Pobla.

Marí, A. (1944). Escuela unitaria de niños de Santa Eulalia.

Rodríguez, A. (1944). Escuela unitaria de niños del Puerto de Andratx.

Rivas, A. (1942a). Escuela unitaria de niñas de la Soledad (Palma).

Sastre, R. (1944). Escuela graduada de niños núm.1 de Mahón.

Vicens, A. (1944). Escuela unitaria de niños núm.1 de Calviá.

Legajo 192

Ramis, A. (1945). Escuela graduada de niñas de Algaida.

Roselló, C. (1946). Escuela unitaria de niñas de San José.

A FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM VITÓRIA DA CONQUISTA/BA A LUZ DA MEMÓRIA COLETIVA DOS PROFESSORES

Luciana CANÁRIO MENDES
Gilneide de Oliveira PADRE LIMA
Lívia Diana ROCHA MAGALHÃES
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB
Brasil¹

Introdução

A história de uma Instituição é uma pequenina parte da História. Nesta pesquisa apresentamos um recorte da pesquisa, realizada por meio de documentos e narrativas de memória, como processo de transformação da sociedade, especialmente porque, a nosso ver, uma instituição não pode e não deve ser identificada como uma estrutura a parte da sociedade, mas, sim, como mais um espaço a ela pertencente. Muito embora o estudo tivesse objetivo definido, analisar o início da educação superior em Vitória da Conquista – Bahia, na década de 1970, tendo como eixo central a implantação da Faculdade de Formação de Professores em Vitória da Conquista (FFPVC) e o impacto desta sobre a comunidade.

Partimos do entendimento de que a Faculdade de Formação de Professores em Vitória da Conquista foi constituída a partir do movimento e dos interesses da sociedade. Isso se deu em uma cidade politicamente organizada, ocupando determinado território e dirigida por um determinado governo, estabelecendo desta forma as relações que absorvem as tendências dominantes em cada momento da história.

As preocupações aqui expressas se fundamentaram no pressuposto de que a educação não é um fator isolado do todo social, mas que, pelo contrário, só pode ser compreendida se for imbricada na multivariada prática social. Isso implica, necessariamente, em discutir as experiências coletivas, herdadas socialmente, bem como os acordos, as tensões e os conflitos que decorreram desse processo.

Com este intuito, realizamos uma pesquisa de caráter histórico-documental, bem como, recorreremos aos depoimentos de pessoas que foram partícipes desse processo e que revelaram as singularidades e temporalidades da trama constituída nestas narrativas, tendo em vista as percepções e apreciações, as correlações e tensões

1 Esse trabalho há sido realizado em colaboração com Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro.

materializadas em seus discursos e, ao mesmo tempo, os materiais escritos que dão legitimidade legal a Instituição.

Sendo assim, essa discussão foi embasada pela categoria memória coletiva, desenvolvida por Maurice Halbwachs, mesmo que ele tenha construído sua teoria em termos sociológicos, consideramos que algumas questões são imprescindíveis neste trabalho. Uma dessas questões é que a memória coletiva é construída a partir de referências e lembranças próprias do grupo, ou seja, na memória de um grupo se destacam as lembranças e as experiências que dizem respeito à maioria de seus membros e que se relacionam com os grupos mais próximos. Considerando que os indivíduos estão imersos nesta trama social e compreendendo que, à medida que cada sujeito considera importante alguma lembrança do passado, ele passa a ter uma representação coletiva, logo, a memória se constitui numa memória social.

Para tanto, nos embasamos nas narrativas de memória, para compreender as memórias coletivas dos professores, a fim de estruturarmos, com o auxílio das fontes documentais, a memória social que permaneceu no tempo sobre a FFPVC. Essa tarefa não ocorreu sem dificuldades, tendo em vista a resistência de alguns sujeitos em conceder a entrevista. Em alguns casos, a resistência inicial foi quebrada pelo compromisso assumido de preservação da identidade dos entrevistados, o que nos levou a fazer a opção por não identificá-los nominalmente.

Não tivemos a intenção de esgotar a discussão sobre a problemática levantada e sim contribuir para a explicação das contradições inerentes ao processo de implantação do ensino superior em Vitória da Conquista, por meio da recuperação, compilação, organização e análise de um importante patrimônio histórico. Na verdade, outro não foi o papel da pesquisa senão o de responder a algumas indagações acerca da cognominação da Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista, como “embrião” originário da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – que aconteceria pouco tempo depois.

1.

Alguns apontamentos do contexto histórico baiano

Na década de 1950, a Bahia experimentou um período, mesmo que efêmero, de desenvolvimento econômico, tendo em vista que o governo procurou estabelecer metas de desenvolvimento articulado ao investimento, ao crescimento industrial (LIMA, 2008). Com o intuito de atrair o capital nacional para essa região, o Governo construiu o Centro Industrial e o Polo Petroquímico na Região Metropolitana de Salvador (RMS).

Em vista disso, a exemplo do Brasil, ao término da década de 1960, na Bahia, intensificaram-se os processos de industrialização e urbanização, acrescido de reformas urbanas, sendo que a criação de novos empregos acelerou a migração para a capital e região metropolitana. Nesse contexto, decorreram significativas mudanças na política educacional, (compreendemos como política educacional o conjunto de

medidas tomadas (ou formuladas) pelo Estado e que dizem respeito ao aparelho de ensino (CUNHA, 1983, 439), configuradas, principalmente, pela necessidade de formação de recursos humanos para o projeto desenvolvimentista nacional, com o qual o Estado da Bahia estava estritamente vinculado.

É interessante observar que o Governo do Estado planejou a expansão do sistema público de ensino, em todos os níveis e, evidentemente, contou com a ajuda de consultores internacionais. Inclusive, de acordo com o projeto financeiro, o Estado baiano arcou com 70% dos custos do projeto e o restante foi financiado pelo governo federal e por organismos internacionais (Britto, 1991).

No período entre 1968-1971, o Estado da Bahia foi governado por Luís Viana Filho, governador eleito, indiretamente, pela Assembleia Legislativa, por indicação do então Presidente Marechal Castelo Branco, o qual colocou à frente da Secretaria de Educação e Cultura, Luiz Augusto Fraga Navarro de Brito (1967-1969) e, no final do governo, Edivaldo Machado Boaventura (1970-1971).

No mencionado interregno, entre abril de 1967 a abril de 1968, foi realizado um diagnóstico da situação educacional do Estado e organizado dois planos, onde foram traçadas as metas e estratégias de uma nova política educacional: o Plano de Emergência e o Plano Integral de Educação e Cultura para o Estado da Bahia (PIEC), aprovados pelo Conselho Estadual de Educação.

O referido Plano apresentou como princípios básicos da política educacional, dentre outros, a necessidade de capacitação de recursos humanos visando à aceleração do desenvolvimento econômico, cultural e social do Estado e a integração e articulação da ação do setor público com o setor privado, através de objetivos comuns buscando uma maior eficiência para o sistema de ensino (BAHIA, Secretaria de Educação e Cultura, 1969).

Além disso, o supracitado Plano destacava que, entre os estados brasileiros, a Bahia alcançava o 14º lugar, na proporção entre universitários e habitantes. Essa classificação, acrescida dos contingentes dos níveis primário e médio, iria intensificar o estrangulamento do processo de desenvolvimento do Estado.

O referido Documento pretendia lançar propostas de intervenção, sobretudo em áreas até então consideradas pouco assistidas, de forma a aumentar a oferta de matrículas aos níveis do ensino primário e secundário, atual educação básica, e melhorar a qualidade do ensino, através da seleção racional de professores, e treinamento dos já existentes.

Em relação à demanda pelas Faculdades, o Documento é enfático ao afirmar que “no Estado da Bahia, o crescimento econômico facilmente observável na fase atual, implica um desenvolvimento e este cria necessidades de caráter sociocultural” (p. 69). Podemos inferir que o Secretário de Educação – Navarro de Brito tinha a ambição de “[...] promover uma grande transformação na estrutura socioeconômica da Bahia” (op. cit., p. 09).

No que concerne ao ensino público superior, o Plano o direcionou para a iniciativa estadual, promovendo sua interiorização, por meio da instalação de quatro Faculdades de Educação para formação de professores (BAHIA, Secretaria de Educação e Cultura, 1969).

Visando a atender tais objetivos é que, dentre outras medidas, se instalaram as Faculdades de Formação de Professores nos municípios de Vitória da Conquista, Jequié, Feira de Santana e Alagoinhas, somando-se à Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (FAMESF), criada na década de 1960.

É interessante observar que todas essas Faculdades ofereciam cursos de licenciaturas curtas, pois, com essa opção, o governo do Estado, a exemplo do que acontecia no País, estabeleceu políticas educacionais de caráter emergencial e aligeirado, sobretudo nas cidades interioranas. Ademais, com recursos escassos, permitia aos professores das faculdades de formação ministrar diferentes disciplinas para regiões carentes destes profissionais ou, ainda, “habilitava” os professores leigos.

Para Midlej (2004), as faculdades buscavam suprir as deficiências regionais na formação de professores para o 2º grau. Além disso, a instalação desses cursos era menos onerosa, dependendo basicamente da disponibilidade docente e de bibliotecas, muitas vezes, precárias, a biblioteca, por exemplo, segundo inventário realizado em dezembro de 1974 acusou apenas 1.005 livros e 45 revistas (UESB, 1982) para o reconhecimento junto ao Conselho Federal de Educação. Segundo o Diagnóstico Estratégico da UESB, as principais dificuldades para a implantação dessa Faculdade, especialmente nos dez primeiros anos, foram: difíceis condições salariais para docentes e funcionários, falta de condições estruturais (laboratórios, salas de aula, etc.) e de regulamentação dos profissionais do ensino superior (UESB, 1993).

Em vista disso, os cursos de formação de professores, implantado mediante a interiorização do ensino superior na Bahia, decorreram das novas demandas educacionais criadas pelas Leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971; dos baixos investimentos demandados pelas licenciaturas curtas e da necessidade de formação de recursos humanos para o projeto desenvolvimentista nacional, com o qual o Estado da Bahia estava vinculado (Chapani, 2012).

Por conseguinte, em 1969, foi promulgado um do Decreto Estadual nº 21.363, de 30 de julho com a instituição da Faculdade de Educação de Vitória da Conquista. O primeiro curso implantado o curso de Letras, que foi reconhecido pelo Decreto Federal nº 79.252, de 14 de fevereiro de 1977. Em 11 de fevereiro de 1977, pelo Decreto Estadual nº 80.552 foi autorizado o funcionamento do curso de Estudos Sociais e, em 17 de maio de 1979, também via Decreto Estadual, de nº 83.548, foi autorizado o funcionamento do curso de Ciências (com habilitações em Física e Matemática).

Neste ínterim, em 1981, no mesmo prédio onde funcionava a FFPVC, foram iniciados os cursos técnico-profissionais. Primeiramente o curso de Bacharelado em Administração, que seria, depois, junto com as Faculdades de Formação de Professores de Vitória da Conquista e Jequié, pedra fundamental embrionária da Universidade do Sudoeste, logo seguidos de outros cursos.

Desde sua implantação até à sua autorização como Universidade, 1971 a 1987, respectivamente, essa Instituição desenvolveu uma política de implantação de novos cursos, capazes de atender às demandas apresentadas pelo mercado de trabalho e às necessidades sinalizadas pela comunidade.

Pelos Decretos nº 119/87, do Conselho Estadual de Educação e Decreto nº 94.250, de 22 de abril de 1987, pelo Conselho Federal de Educação é autorizado

o funcionamento da UESB, com sede em Vitória da Conquista e em outros dois *campi*: em Jequié e Itapetinga. Especificamente, o *campus* de Vitória da Conquista foi construído a 3 km da área urbana. Essa distância entre as comunidades local e universitária parece ser uma característica geográfica da maioria das universidades criadas durante o regime civil-militar.

1.1. A memória coletiva dos professores

Para falar em memória, nos embasamos nas assertivas de Maurice Halbwachs, especificamente na obra “*A memória coletiva*”, publicada postumamente em 1950. Mesmo influenciado marcadamente pela visão durkheimiana, ele se contrapôs à ideia de que a memória é um fenômeno eminentemente individual ou biológico, ideia dominante nas pesquisas até então. Para este autor, a memória, mesmo sendo individual, abrange as dimensões coletivas, já que as lembranças individuais se amparam nas lembranças de outras pessoas ou do grupo de pertencimento, isto é, se desenvolve a partir de laços de convivência sejam eles familiares, profissionais, religiosos, etc.

Em outras palavras, os grupos compartilham experiências comuns, circundadas por determinados quadros sociais que, por sua vez, estão relacionados a lugares, tempos, valores etc. Para este autor, a memória coletiva se solidifica na continuidade, porque só retém do passado o que está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém e, deve ser vista sempre no plural – pois, são memórias coletivas múltiplas, de diferentes grupos sociais situados num contexto espacial e temporal.

Diante do exposto, nos apoiamos nas assertivas de Halbwachs ao destacar que toda recordação individual é sustentada pela memória coletiva, ou seja, por um contexto social constituído pela linguagem e pelas noções e representações do tempo e do espaço e, há tantas maneiras de representar o espaço quantos grupos existem. Assim sendo, é o grupo social que garante a continuidade do passado no presente.

Fentress e Wickham (1992) teceram algumas críticas sobre esse privilégio que Halbwachs concede ao coletivo em detrimento do individual, deixando em segundo plano a questão do relacionamento entre a consciência individual e a das coletividades que os indivíduos construíram (p. 08). Por isso, preferem usar a designação “social” ao invés de “coletiva” para designar a memória, pois, acreditam que o adjetivo social contempla também a participação do indivíduo na construção da memória.

Naturalmente, não desprezamos outras abordagens, inclusive aquelas que contrapõem os postulados halbwachianos, como as mais recentes, de Magalhães e Almeida (2011) quando ressaltam que as memórias coletivas ocorrem em meio às tensões, conflitos e mecanismos de controle da transmissão da memória social. As memórias coletivas são mantidas por interesses de grupos de referência social e, por isso, são marcadas pelas visões de mundo dos diferentes sujeitos. Para os autores supracitados, as memórias coletivas e/ou social, dialeticamente se cruzam no processo de transmissão social, seja pela tradição escrita, prática ou oral, estabelecendo vínculos entre presente e passado.

Por meio de uma primeira aproximação com esses testemunhos, podemos destacar que os protagonistas formularam interpretações diversificadas sobre a origem da FFPVC, mas, como ponto em comum, observamos a centralidade da Faculdade na Formação de Profissionais para o magistério. Como a memória coletiva consiste no grupo visto por dentro, onde as semelhanças passam para o primeiro plano, buscamos nos relatos os seus aspectos de conteúdo idêntico, ou seja, os diversos traços essenciais ao próprio grupo, conforme afirmava Halbwachs (2006).

Foram recorrentes as informações naquele momento histórico, a perspectiva era a de cuidar da preparação e capacitação de recursos humanos, em função do grande crescimento da rede pública de ensino, decorrente da urbanização e crescente demanda dos setores assalariados e da classe média baixa pelo acesso à educação universitária.

Complementarmente, segundo o Diagnóstico Estratégico da UESB, os anseios da classe média interiorana, manutenção da estabilidade social através do atendimento de demandas de setores médios que acompanham e participam do processo de modernização urbana (UESB, 1993).

Frente a esse cenário, uma professora destacou que foi o momento em que começou a acentuar a exigência de professores “qualificados” então, para preparar essa mudança e inclusive “adestrá-los” didaticamente e pedagogicamente e, essa iniciativa foi promovida no governo de Luís Viana Filho.

Em vista disso, os primeiros professores contratados para lecionar na Faculdade eram oriundos de cidades circunvizinhas, pois havia poucos professores graduados na cidade e na região. Essa informação pode ser confirmada no relatório produzido pelo então diretor. No ano de 1972, o curso de Letras foi estruturado por cinco disciplinas e ministrada pelos seguintes professores: Antônio de Moura Pereira, que ministrava a disciplina Literatura Brasileira, José Antônio de Castro Tanajura (Francês), Maria Laura Veloso da Silva (Didática), Rubem Soares Cavalcanti (Psicologia) e Zélia Chéquer Freire (Língua Portuguesa). Esse mesmo relatório destacou que, em 1973, já havia outros três professores, que já lecionavam (Gerson de Oliveira, Thelma da Conceição Diniz Correia Leite e Zélia Saldanha), mas, aguardavam a liberação do contrato junto a Secretaria de Educação. Segundo depoimentos todos esses professores foram convidados, pessoalmente pelo diretor, para integrar o corpo docente da Faculdade e não tinham experiência com o ensino superior.

Em 1976, começou a ser programada a oferta do curso de Estudos Sociais e Ciências. Visando atender essa solicitação, o Governo do Estado, por meio do DESAP, começou a recrutar candidatos licenciados em Letras, Educação, História, Geografia, Ciências Sociais, dentre outros, para compor o quadro docente como também ampliar os cursos de algumas faculdades de formação de professores já existentes. Uma professora relata que todas as despesas com passagens e hospedagem eram pagas pela Secretaria de Educação.

De acordo com um professor, o processo seletivo realizado pelo DESAP consistia na análise do currículo, entrevista e a participação num curso de aperfeiçoamento, inclusive com bolsa de estudos concedida pelo Ministério da Educação. Os alunos aprovados neste curso eram direcionados para lecionarem nas Faculdades existentes.

Na avaliação dos professores, havia um preconceito quanto à modalidade dos cursos ofertados, não no nível local, mas, em geral, especialmente dentro das comunidades científicas. Entretanto, para a realidade da Bahia, essas Faculdades representaram um avanço, porque, a partir daquele momento um professor formado em Letras, mesmo que em licenciatura curta, representava mais do que um professor leigo.

A esse respeito uma professora destacou que:

Então, por dentro da estrutura nós fomos mudando a estrutura nos métodos nas práticas e nas próprias finalidades. Transformamos a finalidade de só capacitar professores num espaço de convivência com a sociedade, num espaço de crítica, de autocrítica, de lutas, de reivindicações, de questionamento da ordem vigente, de participação política na cidade.

Complementarmente, o professor Pedro Gusmão (2001) escreveu que:

A origem da Faculdade foi uma iniciativa governamental, mas a sua expansão se deveu a pressão da comunidade por reconhecer que ela traria, como tem trazido, benefícios para a região, para o seu crescimento, para a sua expansão (GUSMÃO, 2001, 391).

Em vista disso, a comunidade regional começou a pressionar o Governo para que a Faculdade não oferecesse apenas os cursos de formação de professores.

Desde a FFPVC e depois, com a UESB, os professores já tomavam posicionamentos radicais quanto às questões políticas que subordinavam professores e alunos aos propósitos do governo ditatorial e, logo nos primeiros anos da Universidade, foram criadas as categorias sindicais dos professores (Associação de Docentes da UESB/ADUSB), alunos (Diretórios Acadêmicos) e funcionários (Associação de funcionários da UESB/AFUS), a exemplo do que acontecia nas outras Faculdades de Formação de Professores, Instituições de Ensino Superior e no restante do país. Ao lado disso, havia um acirramento muito forte entre o que naquela época era chamado de “esquerda” e a chamada “direita” (que predominava entre os partidos e eleitores que apoiavam a ditadura civil-militar).

Nesse contexto, a FFPVC e, posteriormente, a UESB foram palco e alvo das disputas entre grupos políticos dos quais faziam parte alunos, funcionários e professores, mas, que juntos enfrentavam o governo nas questões salariais e de infraestrutura para melhoramento da educação. Ao lado desses, havia inúmeros professores que comungavam na mesma taça do governo, sendo estes geralmente os escolhidos para o preenchimento de cargos de confiança na cidade e na Autarquia recentemente criada.

Em relação à repercussão social e educacional da FFPVC, a maioria dos docentes afirmou que, naquela época, a questão do ensino superior na Bahia começava a engatinhar e muitos alunos mudaram sua visão de mundo, sua consciência política

e seus conhecimentos por causa da oportunidade que tiveram em frequentar uma faculdade. Nas palavras de uma professora,

Deve ter sido bom para os professores, para seus alunos, para seus filhos, para a família, para a cidade, mas, não podemos superdimensionar uma coisa cuja dimensão era ainda muito pequena. Eu poderia dizer que ela era pequena e insuficiente se formos comparar com as faculdades da capital, naquela época, ou com as faculdades do sul do País, com a USP, UNICAMP, etc., mas, esta foi a que nos coube, ou seja, antes com ela do que sem nada. Entretanto, acho que o embrião germinou e graças às facilidades de comunicação, transporte, telefonia, informática que temos hoje. Aos poucos a UESB, apesar de todas as dificuldades por que passa pode dialogar, de igual para igual com outras universidades que já eram árvores frondosas quando a FFPVC era um simples embrião.

A mesma depoente reforça a ideia ao dizer que:

Apesar de todas as dificuldades iniciais apresentadas na criação da FFPVC e transformação em UESB, podemos afirmar que o Governo atendeu, em parte, às necessidades de capacitação dos seus quadros. Quem quis sair para a pós-graduação teve ajuda de custo, dispensa das atividades docentes com prorrogação de até cinco anos, e outros emendaram o processo do mestrado com o curso do doutorado. Só não saiu para se pós-graduar aqueles que não quiseram ou não puderam. Aliás, naquele tempo alguns consideravam que tinham vocação para docência, mas não tinham para pesquisa.

Considerações finais

Com base nos documentos, legislações e depoimentos de memória, podemos afirmar que se tratou de um governo ditatorial orientado para um determinado projeto econômico, social e educacional. Eles pretendiam um desenvolvimento atrelado aos princípios capitalistas, uma sociedade ordeira e pacífica e uma educação que atendesse a uma demanda cada dia mais crescente – porém, uma educação conformadora, cujos conteúdos fossem capazes de catalisar os conflitos e manter o *status quo*. E, de fato, as leis educacionais evidenciam isso quando determinam disciplinas como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, Estudos Sociais – em detrimento da Sociologia, Filosofia, História e Geografia, que facultariam o conhecimento integral e o livre pensar. Alguns relatos passaram em branco, mas outros recuperaram essas questões.

Neste sentido, a pesquisa evidenciou que, desde a década de 1960, o Estado visava à “modernização do país”, concatenado com requerimentos do capital internacional e o sistema educacional sempre foi considerado um elo necessário para o desenvolvimento econômico e social.

Sob essa ótica, podemos afirmar que a expansão do ensino público superior na Bahia, na década de 1970, se articulou dialeticamente com a sociedade estruturada sob o modo de produção capitalista e com a função coercitiva que o Estado assumiu neste período ditatorial.

Na verdade, desde os anos de 1960, já existia o interesse da população interiorana para a implantação de uma instituição de ensino superior em Vitória da Conquista, o que aconteceu, com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política, entretanto, ela não teve êxito, por motivos que ainda estão sendo investigados.

Ao lado disso, no final da década de 60, do século passado, pressões, inclusive situadas nos grandes centros e política urbana de consolidar cidades de médio porte, necessidades de expansão do capital, fez com que o governo passasse a articular o processo de implantação das Faculdades de Formação de Professor, dentre elas a de Conquista. A trajetória da FFPVC compõe um fenômeno importante pelas imbricações na vida do município e da região. Esse fato é bastante expressivo, sobretudo sob as lentes dos relatos de memória.

Para a maioria dos sujeitos, a Faculdade foi significativa, mesmo que num primeiro momento ela não tenha se estendido a toda a população, nem tenha cumprido o papel acadêmico que hoje se exige, mas, mesmo assim a sua contribuição não se restringiu ao campo educacional.

A apreensão das memórias coletivas nos obrigou a compreender essa Instituição como uma construção social, o que implicou, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos se constituem agentes ativos diante da estrutura, ou seja, em contínua construção, permeada de tensões e conflitos.

Assim, além das fontes escritas, as fontes orais possibilitaram novas perspectivas de leitura e de interpretação. As narrativas, especialmente, tornaram possível o processo de recuperação da memória social de uma época, visto que os múltiplos relatos só podem ser compreendidos a partir de um contexto sedimentado historicamente. Em síntese, a combinação de fontes informativas com os relatos de memória nos permitiu, neste trabalho, juntar as visões individuais, relembradas com os números frios de dados ou notícias impressas.

Após a realização deste estudo - que aqui não se fecha, mas que apenas abre outras perspectivas para estudos futuros, não temos dúvida ao afirmar que a FFPVC representou um marco na história sócio educacional conquistense e – aspecto nunca desprezível – viabilizou desejo de professores, que, até então, não haviam galgado curso superior.

Bibliografia

- BAHIA. "Plano Integral de Educação e Cultura do Estado da Bahia. Governo de Luís Viana Filho". (documento oficial). Salvador: Secretaria de Educação e Cultura, 1969. Volume I.
- BRITTO, Luiz Navarro de. "Educação na Bahia: propostas, realizações e reflexões". São Paulo: T.A Queiroz; Salvador: Faculdade de Educação da UFBA; Brasília: INEP, OEA, 1991. Volume I. (Coleção Navarro de Britto).
- CHAPANI, Daisi Terezinha. "A formação de professores na gênese do sistema estadual de ensino superior da Bahia". *Revista Brasileira Histórica de Educação*. Campinas - SP, v. 12, nº 01, p. 145-166, jan./abr. 2012.
- CUNHA, Maria Couto. "A dinâmica e os fatores condicionantes da criação de cursos da educação superior no Estado da Bahia". 2003. 202f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
- CUNHA, Luiz Antônio. "A universidade crítica: o ensino superior na República Populista". Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.
- FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. "Memória social". Lisboa: Teorema, 1992.
- GUSMÃO, Pedro de Souza. "É muita coisa para contar". In: VILLAS BÔAS, Elzir da Costa (Org.). UESB: memória, trajetória e vivências. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001. p. 359-363.
- HALBWACHS, Maurice. "A memória coletiva". São Paulo: Centauro, 2006.
- LIMA, Iracema Oliveira. "Desenvolvimento regional e a organização da educação superior estadual baiana". *Ciência & Desenvolvimento*, v. 1, n. 1, p. 55-60, 2008. Disponível em: <<http://srv02.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/issue/view/2>>. Acesso em: 14/02/2014.
- MAGALHÃES, Livia Diana R.; ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas. "Relações simbióticas entre Memória, Ideologia, História da Educação". In: CASIMIRO, Ana Palmira B. S. Casimiro; LOMARDI, José Claudinei (Org.) *História, Memória e Educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- MIDDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. "Universidade e região: territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC". Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- Saviani, Dermeval. "Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica". IN: Nascimento, Maria Isabel Moura. [et al.]. *Instituições escolares no Brasil - conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. - (Coleção Memória da Educação).
- SILVA, Antônia Almeida; PINA, Maria Cristina Dantas. "Educar para enriquecer: o liberal desenvolvimentismo, o projeto tecnocrático e a educação pública na Bahia (1940-1970)". *Revista HISTEDBR*. Campinas, n. 36, p. 57-69, dez. 2009.
- TANAJURA, Mozart. "História de Conquista: crônica de uma cidade". Vitória da Conquista: PMVC (ed. comemorativa). Brasil Artes Gráficas Ltda., 1992.
- UESB. "Diagnóstico estratégico para a ampliação da UESB na perspectiva da criação de novos cursos". Vitória da Conquista: UESB, 1993.

CREATING SPACES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE IN ITALY. THE EARLY YEARS OF TUSCANY PUBLIC ECEC IN THE TESTIMONIES OF THE EDUCATORS (1970-1990)

Emiliano MACINAI

Stefano OLIVIERO

Department of Education and Psychology, University of Florence
Italy¹

Introduction

With the approval of Law 1044/1971, “Five-year plan for the opening of 3.800 municipal crèches with the state contribution”, Italy promoted the organization of the public ECEC system.

The introduction of the municipal crèche, in line with other socioeconomic changes in the country, launched a significant revolution in early childhood education and care. On one hand, new concepts of childhood and family took shape; on the other, new educational professions arose (early childhood educators) and new spaces (municipal crèches) were developed, not just to preserve but also to accommodate and implicitly to educate children.

The law 1044/1971 was a critical step in the modernization of services for children and their families. Design, start-up and growth of the crèches, as educational environments and physical spaces, represented an ongoing challenge in which politics met with creativity and scientific contributions.

Tuscany was among the first Italian regions to implement the law 1044 and, over the years, it has promoted a significant quality model both in national and international contexts (Catarsi, Fortunati, 2012).

1 This article is a first result of collective research, which we coordinate, on the history of educational services in Tuscany through the “voice” of the educators. The interviews were conducted by the graduate program students and students in Childhood Science, and have been useful in preparing various theses and are now kept in the permanent laboratory of Research on Children of the department of SCIFOPSI at the University of Florence, <http://www.scifopsi.unifi.it/vp-231-laboratorio-permanente-sri-studi-e-ricerche-sull-infanzia.html>. The article is therefore the result of joint work of the two authors, but in particular the introduction and conclusion can be attributed to both authors and paragraphs 1.1. and 2.2. are by Emiliano Macinai and paragraphs 1.2, 2.1.1. and 2.1.2 are by Stefano Oliviero.

The project intends to address a first look at the birth and evolution of the Tuscany municipal crèche as physical and educative space. Main sources are the voices of those educators who, since 1971, were the key actors in this story. Testimonies have been collected with semi-structured autobiographical interviews, as part of a research on the material history of municipal ECEC services in Tuscany. The main goal of the research is to give a contribution to a history that has not been written yet.

1.

The evolution of the crèches in Italy

1.1. From dawn to development

The first historical phase of childcare in Italy began in the '30s of the 19th century, marked by philanthropic and charitable initiatives within the religious framework (Becchi, 1996, p. 179). The first places of custody, rearing, and education were established for working class children under elementary school age. The first sporadic care facilities to house and care for the children of mothers employed in jobs outside the home first appeared two decades later (Savelli, 2010, p. 41). The first public policies regarding support and education for children in the 0-6 years age group would be developed only in the mid '20s of the twentieth century. Throughout the pre-unification period and for the entire subsequent liberal phase, early childhood care interventions existed thanks to the godliness of enlightened philanthropists, motivated in their actions by the poor living conditions of working class children and families (Catarsi, 2006 pp. 11-12). It was not until 1910 that the first political intervention sought to institutionalize early childhood care, when the "National Fund for motherhood and childhood" was established to counter social ills of child mortality and poverty (Minneso, 2007, p. 33).

The panorama of the Italian social reality of this period is that of a still predominantly rural society, in which the transition to an industrial reality was still struggling except in local forms, while at the household level the traditional and patriarchal family model persisted (Barbagli, 1984, ch. III). A few pieces of data are enough to build a snapshot of the severity of the Italian situation as regards the living conditions of children. In 1917, of 691,207 live births 109,307 died in the first year; between 1918 and 1924, of approximately 1,300,000 live births, about 300,000 died in the first three years (Minneso, 2007, p. 52). In order to counter the problem of infant mortality, the fascist regime established the National Society for the Protection of Motherhood and Childhood (ONMI) in 1925, a parastatal organ with a mission to provide assistance to needy and abandoned mothers, to children between 0 and 6 years from poor families, and to children who were physically and mentally "abnormal" or

morally “misguided”. The institute was explicitly conceived as a form of public state charity to support mothers (Frabboni, 1980, p. 49). Until their final closure in 1975, the ONMI kindergartens maintained throughout their existence a distinctly welfare- and health and hygiene-oriented character, and the staff were selected on the basis of these skills. The organizational structure was rigid, with little attention paid to architectural aspects and interior spaces, being housed predominantly in existing buildings.

It took fifty years to reach the first turning point in early childhood assistance in Italy: the approval of Law 1044 of 6 December 1971, establishing municipal kindergartens with the advancement of a five-year plan that included opening 3,800 crèches throughout the national territory. The spirit of the law was to intervene organically, gathering or stimulating the demand for public childcare services and thus overcoming the purely custodial optic towards early childhood needs. The idea began to surface of a service that combined social and educational values, to provide support for families but also a place of education and health for children (Ghedini, in Bondioli & Mantovani, 1991, p. 60).

Law 1044 entrusted direct management of services to municipalities, while regulation and system planning was distributed on a regional basis. The State participated in the financing with a grossly inadequate fee to cover the costs of implementing the plan; beyond the contributions from the region to the financing of new crèches, the economic burden fell heavily on municipalities. This was perhaps one of the most problematic features of the law, and one of the causes of its substantial failure. Since 1983, with the Law no. 131, nurseries were included in the group of services on individual demand, bringing the amount of the fees paid by households to 30% of operating costs.

The Tuscany Region adopted the national law in 1973, through Law no. 16 “Protocol for nurseries”. The law provided that crèches were well integrated into the urban context and located in specific areas or in schools or in residential complexes, in compliance with hygiene standards: there are no further indications regarding the structure and characteristics of the buildings or premises. The regional demand was set at 870 crèche and envisaged the construction of 178 by 1976. In 1977, there were 59 communal crèches, including 45 former ONMI; in 1979 they had reached 86, of which 52 were ex-ONMI (Catharsis, 2006, pp. 16-17). Law 16 was renewed in 1986 with Law no. 47 “New protocol for crèches”. As to the location, the law now stated that crèches would preferably be located in an area that included a kindergarten and other services. Article 4 takes into account the structuring of space, which was absent from Law 16: “the space inside and outside of the nursery must be structured to meet the needs of different ages, the rhythm of life of the individual child, the child’s perception of space, the need to provide stable physical references, and the need for diversification on the basis of individual and small group activities. In this framework, spaces were to be considered fundamental: for games and activities aimed at individuals, small groups, and collectives; for rest, meals, and personal hygiene, sized to hold a small group; equipped with green spaces; for meetings and general services”.

1.2. A season of great change: a crèche for everyone

The approval of Law no. 1044 was undoubtedly the daughter of the great transformations that took place in Italy with the Economic Miracle, on which I will not dwell, but above all it was one of the answers to the strong push from the bottom manifested at the end of the previous decade, and gave an important contribution to what was, perhaps, the moment of maximum expansion of the Italian welfare state. The welfare state was in fact consolidating in the country as early as the Second World War, but it was definitively solicited by the student movement of '68 and the warm autumn of the following year, events that, among other things, formulated a strong demand for direct democracy (supported later by decisive action by the trade unions) to which the various governmental structures with a democratic majority, usually quite slow to react, responded with reforms that may have already been in the works for a while, or developed new (Ginsborg, 1990, 327.). Just before the passing of the law that established the nurseries, the new national contract for metal workers (1969) and a fairer pension system was approved, and thus occurred the baptism of a Workers' Statute that finally legally ensured employees vis-à-vis their employers. But a few days after Law no. 1044, parliament also gave the green light to Law no. 1204 (30 December 1971) with which Italian women workers conquered maternity leave for five months (and more), thus drawing closer to civilizations more advanced than the previous Italian one (Saraceno, 2003, 67). On the other hand, the pressure of women's organizations was fundamental to achieving these results; the Union of Italian Women (UDI) for example put together a real "mass" campaign for crèches (Catarsi, 2006, 14; *l'Unità*, February 19, 1970, 2). But the birth of the crèche in Italy came to fruition because the family was changing, becoming more nuclear, with the traditional role of care that has always been delegated to women in patriarchal systems gradually fading, weakened by the progressive work commitments of women, and favoured by the above-mentioned maternity regulations that allowed many women to not stop (or lose) their jobs. Indeed it was no coincidence that this period also found a solution to the vexing question of divorce, which became law in December 1970 and, after further resistance, was confirmed by a highly participated referendum (another democratic achievement of that period) in 1974 (Ginsborg, 1990, 328). In 1975, even Italy had a new family law that further eroded the social and legal subordination of a wife to her husband, who until then had been dominant, to say the least, in the family and as regards rights over children. A more civil society and a more fluid family was being outlined, where the rights of each component were more protected and distributed than in the past, free from male domination. It is no coincidence that the decade closed with the equally coveted abortion law in 1978, sealed by a referendum in 1981 (Saraceno, 2003, 52-56).

In short, albeit timidly, after the extraordinary socio-economic transformation of the sixties that allowed the emergence of a new world for youth and that placed in serious crisis public and private authoritarian models, during the seventies Italy was facing a different way of understanding the family, women, and children, including in the legal sphere, and the birth of the crèche was a cautious expression of these instances.

Cautious because the actual implementation of the law, namely the opening of municipal crèche, was very slow due to the eking out of funding from the State (despite its obligation) was significantly lower than the amounts budgeted (Catarsi, 2006.15-17). Not to mention that the ordinary regions, the political-administrative units charged, as mentioned, with early childhood systems management and funding, were only established in 1970. The distribution throughout Italy of services for children was (and remains) very uneven, but Tuscany, despite the general shortage, was among the regions best equipped to open a variety of structures in the early years, as we shall see.

But let's look more closely at what happened in some Tuscan cities, as part of ECEC, between the seventies and the eighties, taking advantage of the extraordinary statements of educators working at the time, gathered through a collective research into the history of the crèches in Tuscany that has involved (and still involves) numerous students of the degree course in Childhood Science at the University of Florence. These interviews, conducted with a single instrument developed jointly by the research group for which we are the coordinators, gave a voice, literally, to a bottom-up history, but also focuses on certain aspects of the ECEC that would otherwise have remained in the shadows, including, as we shall see, questions about educational places and spaces.

Among the various Tuscan realities that we present in this paper, we chose to leave out the capital, Florence, to focus attention instead on two urban centres, one of the largest, Livorno, and one of medium proportions, Grosseto, and on two small towns, San Miniato (province of Pisa) and Cappannori (province of Lucca). Observing first of all the peripheral realities to the city of Florence fosters a more unified vision and, at the same time, allows one to touch upon the liveliness and the ubiquity of the spread and evolution of the crèches in the region.

2.

Tuscan crèches according to educators

2.1 Two urban centres

2.1.1. Livorno

To get an impression of the crèches in the various cities of Tuscany, we have selected as case studies Livorno, an urban centre of medium proportions characterized at the time by port and industrial vocations, situated on the coast a few kilometres from Pisa. The Municipality of Livorno implemented Law no. 1044, albeit slowly, with strong dedication to the field of educational services for children as early as the Second World War (Noce, 2004; Fagni, 1980a, 59). The low speed was attributable

to the general slowness with which funds were supplied by the state, as well as the difficult context of economic crisis besetting the city and the country. The conviction instead found particular impetus in a vision of educational and social policies that we have established in the city, but probably also by the commitment and passion of Edda Fagni (pedagogue and later longtime PCI parliamentarian) who served one term at the Department of Education beginning in 1975, and thus contributing, along with excellent municipal officials, to what in essence was still a success. Despite the aforementioned difficulties, the first Livorno crèches opened their doors in 1976 (around the same time as in the capital of Florence) and within 5 years 5 new structures were built in addition to the three adapted former ONMI nests, for a total of 8 structures able to welcome almost 500 children (ASCL, 1976; Freddanni, 1980; 11). A success and consolidation together with the affirmation in the city of municipal preschools, which were absolutely the majority in the territory in comparison to state and private ones (Fagni, 1980b, 13).

In addition to special attention to the training of educators, the reality Livorno emphasized, especially during the eighties, psychomotor activity, which soon became a hallmark of the crèches (but also of pre-schools) in Livorno, activities in which many hours of training were invested and that, moreover, had a great impact on the organization of space, as we shall see.

But to go straight to the issue of space, the stories of teachers (around 23 for now) first converge on the rigidity with which the structures were organized in the beginning, suffering in part the legacy of ONMI crèches, which had a heavily assistance-oriented system and a partly didactic model of preschools, which was consolidated in the city and worked according to separate sections and classrooms according to age. The seats inherited from the ONMI, although adapted to local nurseries, in fact offered little that was suitable for educational environments: sometimes placed on the first floor rather than the ground floor, in cohabitation with health districts, or set up in large spaces used and furnished mainly for the custody but not the education of children. The space thus also reflected the organization of activities for children and the perspectives of the seventies, namely the transition to “modern” crèche, and the ONMI imprint seemed still significant, including because some of the previous operators continued working for a few years in the new municipal crèches. In fact, one teacher recalls, having just started her career at the end of the seventies, “in a huge room [...] there were two or three baskets [of] overturned toys in the middle of the room containing all the children” supervised by older ex-ONMI colleagues, who were instead asked timidly by the younger educators to suggest some activities to the children, such as the manipulation (Interview with Alba P. and Marcella M. born on 05/27/1951 and 03/31/1951, conducted by Chiara Tempesti, Livorno 05/08/15).

On the other hand the first crèches were still far from being “educational spaces”, even those that had been newly built. The teachers remember, for example, the separation of different ages, which they deemed excessive, adopted especially towards the “babies” as the youngest were then called, who were kept well away from the others, with no opportunities to meet for shared activities. Organization of the space was decidedly more sectoral, in response to the large environments/lounges, for all

children, which characterized the past (even recent) and was in line, as mentioned, with preschools. Certainly in this way the teachers were no longer forced, as is clear from their stories, to create more intimate spaces in large environments by moving the furniture (Interview with Alba P and Marcella M.). In some ways, intimacy did not seem to be the least contemplated in the former ONMI structures, so that the teachers enthusiastically remembered the installation of adequate sanitation facilities suitable for children in the new kindergartens, toilets that essentially replaced the “potties” which were brought for this purpose into the same room where children were kept (Interview with Pierangela B. born on 22/12/1957, conducted by Chiara Tempesti, Livorno, 08/06/15).

The eighties marked instead a turning point: the whole setting of the crèches in the city changed and spaces were reorganized. It is rare indeed to find traces in the memories of teachers, but also of other institutional actors operating in those years, the small revolution that followed the various training sessions and consultations with Ivana Padoan, then a young collaborator of the University of Venice, who introduced, as mentioned, psychomotor as a practice around which the entire system of local crèches was built (Interview with Mauro P, born on 19/09/50, conducted by Simona Nedelcu, Livorno, November 2015). Leaving aside the purely pedagogical aspects, which were many, this psychomotor model overcame the rigidities of the sections and workshops created for activities, thus the transition/filter spaces between the outside and the inside were born for the entry and exit of children (for example for changing shoes) and of course a room for psychomotor activities. On the other hand, the rooms of the refectory and dormitory remained unchanged, but the furnishings were substituted in order to be more suitable to self-reliant development of the child, such as “big carpets” for the movement of the smaller children who until then were often held by the educators. In short, a revolution that significantly modernized crèches, the role and function of teachers, and their relationships with the families, decidedly shifting educational services into “educational spaces”.

2.1.2. Grosseto

In the same period Grosseto, a city in the south of the region, in Maremma, which had about half the inhabitants of Livorno, was gearing up to enforce the Law no. 1044. In this way the administration could thus also respond to the potential demand for services increased by the progressive urbanization that had characterized the city in previous years. The administration, in a PCI-led coalition, had in fact been developing an action plan since 1972 for subsequent years, which led Grosseto to have in 1978 the first two crèches, to which it added three more by 1980, of which one in the hamlet of Marina (on the coast). The development time in the Maremma towns was not particularly rapid, but certainly very satisfactory (ASCG, 1972 and 1979).

In these years of the onset of Grosseto crèches, they seem primarily to have found their strength in the heartfelt participation of the educators themselves, which many of them mention in the interviews (which at this point number 15). But in the case

of Grosseto, as in Livorno, training and updating (with educators such as Franco Frabboni, Malaguzzi, and Aldo Fortunati) played a crucial role in the innovation and introduction of educational planning, and in the reorganization of environments. Not to mention visits to the crèches of Reggio Emilia, a common practice throughout Tuscany.

In any case, as regards the spaces it must be noted that the changes took place in the second half of the eighties. Previously, in addition to the presence of the sections that reflected the regional regulation, the larger spaces prevailed: “the architects”, as one educator remembers, “built the crèches thinking that children of that age only need space” (Interview with SR born in 1951, conducted by Denise Landolfi, Grosseto, 16/10/15) and to make up for that, the teachers often had to create multiple content environments using the furniture which, incidentally, did not seem to abound in quantity or variety (Interview with SR).

The new structures, although appreciable and despite the fact that none was adapted from a former ONMI location, suffered ills similar to those mentioned with respect to Livorno. The social welfare imprint of the past seemed to prevail, complicit in the great, unadorned spaces but also the presence, for example, of a paediatric drop-in clinic inside the structure that was open to the whole neighbourhood. Significant in this regard is the testimony of an educator who said that, in the late eighties, when the presence of the paediatrician was no longer expected, the “clinic space was renovated and we were able to develop thematic workshops: colour, manipulation” (Interview with O.F. born in 1958, conducted by Denise Landolfi, Grosseto, 04/20/15 and 24/04/2015).

Nevertheless, where the crèches were less structured, teachers were able to express their creativity, perhaps stimulated by what we had seen in Reggio Emilia, readjusting the environment with recycled materials or created themselves. Active participation of educators was widespread enough that they were also at the forefront in the pro-crèche propaganda on the streets. “In short,” recalls one of them “it was tough at the beginning. We had to affirm the educational value of the crèche” (Interview with C.B. born in 1950, conducted by Denise Landolfi, Grosseto, 30/10/15).

Ultimately, the accounts of the teachers from Livorno and Grosseto reflect a generalized youthful enthusiasm for teamwork and the need to create a service for citizens, a clear reflection of the collective action on a socio-political level of those years.

But in light of the current awareness and reflection on spaces, the care for which is insisted upon in the pedagogical literature, especially the Tuscan approach defined by Enzo Catarsi (Fortunati, *Catharsis*, 2012, pp. 42-45), perhaps the stories and memories are brought to accentuate the differences between correct and incorrect practices. In other words, it seems that the memories of teachers are influenced, as always occurs, by their experiences and studies of the following decades, and thus they have highlighted the possible inadequacy of the environment and emphasized their work to reconstruct the spaces. Such aspects have, in any case, characterized the history of crèches between the seventies and eighties.

2.2. Two small realities: Capannori and San Miniato

After observing the local reality of two capital cities of Tuscany, it is interesting to take a look at some examples of smaller municipalities to reconstruct the processes of implementing Law 1044 in peripheral contexts as opposed to the nerve centres of regional policies. The effects of the national law, and the regional measures to implement it, on the social and educational policies circulated at the local level are clear within some of these municipalities. Take the case of the municipalities of Capannori, in the province of Lucca, and San Miniato, near Pisa.

Capannori currently has about 45,000 inhabitants and is located in a hilly area in the northwest of Tuscany. It is one of the municipalities with the largest land area in the province of Lucca, and in the period considered, the seventies and eighties, it was governed by a council of Christian Democrats. The research in Capannori involved both political and institutional aspects, including interviews with two former mayors of the period and the reconstruction of the administrative and organizational path that led to the creation of the first municipal services; and the statements from the first educators employed in these services when they had just been opened, collected through 9 interviews, as well as an interview with the manager and the social worker, both of whom were active in crèches from 1982 to the end of the '90s.

San Miniato currently has about 28,000 inhabitants and is located in a hilly area between Pisa and Florence, in north-central Tuscany. It has a territorial extension of two-thirds of that of Capannori and in the period in question it was governed by a communist junta. Research in San Miniato focused mainly on the statements of teachers actively involved in the first season of the municipal nursery started in 1980, collected through 6 interviews. As for the institutional and organizational aspects, we were able to rely on the archives of the "La Bottega di Geppetto" Centre and Documentation on Children, a fundamental institution for the preservation of the history and memory of educational services of San Miniato.

The cases of the municipalities of Capannori and San Miniato are historically coeval, but very distant with regard to the outcomes of the path that led to the construction of municipal services. Capannori in the seventies was a predominantly rural municipality, with a social need for crèche scarcely felt by families, except for the part of the population residing in the city area (Interview with Loredana G., educator, born in 1961, conducted by Sara Lucchesi, Capannori 22/09/2015). Families residing in the different hamlets surrounding the town, in agricultural and little urbanized areas, did not express specific needs for educational services outside of the home. In the same period, San Miniato already had a different economic structure, with factories relying largely on female workers, and on the social level there was a significant presence of women's movements active in demanding of equal opportunities and maternity support services (Interview with Lucia S., educator, born in 1951, conducted by Lucrezia Buggiani, San Miniato in 2015). The statements collected among active politicians in local institutions confirm that, in the case of Capannori, the push to open the municipal crèche was an expression of the prevalent political will; while in the case of San Miniato, it corresponded more to a widespread demand from below.

In Capannori the process of establishing the municipal crèche began in an almost euphoric atmosphere after the approval of Law 1044, with the first resolutions already passed in 1972 and a project to build six services. Over the next decade, the initial enthusiasm rapidly softened and in 1982 two of the six originally planned crèches were opened. The main questions raised by the national legislation clearly referred to the costs of construction. As in many other towns, in Capannori people soon became aware of the extent of the initial investment and subsequent operating costs (Interview with the former mayor of Capannori Michele Martinelli, in office from 1985 to 1991, conducted by Sara Lucchesi, Capannori 07/14/2015). The process that led to the development of the services, then, was long and serene. Two crèches opened in 1982, one was suspended in 1985 and effectively closed to make way for a kindergarten that had been previously housed in the old railway station (Interview with Rossana S., head of the Capannori crèches from 1982 to 1999, conducted by Sara Lucchesi, Capannori 07/15/2015). In many municipalities, the Region of Tuscany entirely financed the initial investment for the opening of a crèche. This solved the problem only in part, since as mentioned the direct management of the crèche was entrusted by Law 1044 directly to municipalities. Municipalities therefore had to mediate between social or political issues, effectively rendering accessible services for households, and economic needs, having to impose registration fees consistent with the costs incurred.

In San Miniato the first municipal service opened in 1980 and immediately presented itself as a kind of laboratory for the testing of new educational models. The crèche was established in the kindergarten building, which was transferred elsewhere. The space, the teachers remember, was not yet organized the way they had started to be in the nineties (Interview with Manuela M., educator, born in 1954, conducted by Lucrezia Buggiani, San Miniato in 2015). From the beginning, there were three sections that welcomed children divided by age, but a single, large room in which they slept together. Only the little ones ate in this section; all the others ate in the central room used as the dining room. Daily practice is modelled on the material characteristics of the spaces, designed and manufactured to accommodate activities other than those of the crèche. Inevitably, the crèche was still bound by the prevailing custodial model in organizational view and corresponded to the architectural structure of the building. It would be the next evolution of educational practices to radically change the structure of space, rethought according to pedagogical innovations.

Capannori and San Miniato, like many other Tuscan towns in the early eighties, looked to Pistoia, and then over the Apennines towards Reggio Emilia, looking for innovative models to improve the educational quality of services and update training of educators (Interview with Marialisa C., educator, born in 1957, conducted by Sara Lucchesi, Capannori 06/29/2015; Interview with Manuela M., educator, born in 1954, conducted by Lucrezia Buggiani, San Miniato in 2015). The organization of space was a focal point and it was up to those same educators to invent a new way of organizing the crèche environments. New concepts that asserted themselves in the following years would transform the materiality of the crèche. There are interesting ideas that emerge from the stories of the first generation of educators engaged in the construction of the crèches in Capannori and, above all, San Miniato. The municipal authorities offer spa-

ces as mere physical containers for temporary custody of children (Interview with Lucia S., educator, born in 1951, conducted by Lucrezia Buggiani, San Miniato in 2015): it would be up the educators to solve every little great daily emergency, from obtaining cookware to prepare meals to inventing the living space of the crèche.

From everyday living, the awareness emerged that the crèche space is not neutral; it has in contrast the function of stimulating the child's ability, welcoming rather than simply protecting it. They do not have the base pedagogy texts to find out how the selection of the materials is related to the age of the children and their developmental needs: with the exception of a few cases, staff training was not pedagogical, and pedagogy itself in the eighties still had little to say about the educational themes of early childhood (Bondioli, 1991, pp. 9-10). It was daily experience that started experimentation: spaces were structured in recognizable corners to accommodate different activities and routines. If anything, the world of research offered an element characterizing the turn of the eighties and nineties, both in Capannori is in San Miniato, as in many other local areas of Tuscany: the start of psychomotor courses. Other ideas are reflected as attempts and experiments rather than for experimentation: some teachers remember how the separation occurred in the playroom or the use of natural materials for the children's free creativity; and the creation of the first expressive workshops, also detached from the sections.

The San Miniato experience is particular from this point of view. In 1987, intentional experiments were begun with mixed groups, which break with the organizational model based on sections composed of homogeneous children by age. The educators did not design interventions; it was experts who developed pedagogical concepts to be tested in the daily practice of the research crèche, entrusting execution to educators. The activities of the joint group worked better, remember the teachers, but the spaces at this point were no longer adequate. In 1990 in San Miniato an overall restructuring was begun of the nursery because now needed an interior room was needed within to sections rather than separate; the dining room also had to be rethought. The perception was that of a constant work in progress, in which the design of the environments became a central part of the educational work since it went hand in hand with the evolution of practices and pedagogical experimentation. Unlike kindergarten, which some remember as a static school and therefore already old then (Interview with Lucia S., educator, born in 1951, conducted by Lucrezia Buggiani, San Miniato in 2015).

3.

Conclusions

The birth and evolution of the crèche in Tuscany, in the large and small realities that we have observed, was in fact a process undoubtedly attended by various social actors of the territory: the administrations, families, and educators. In particular, the

sense of belonging of the teachers emerges strongly; guided by enthusiasm they tried something completely new, though sometimes with a little fear, and devoted much of their time and their passion to this extraordinary adventure. Of course the relationship with realities developed in ECEC as those of Reggio Emilia was fundamental for the success of this enterprise, and the mutually beneficial relationship between the territories of Tuscany and the University (not only in Florence) offered added value.

The transformation from spaces in which the teachers played a part as protagonists reflects in particular the revolutionary impact of the introduction of “modern” crèches in Tuscany. In fact, the above statements always reference the inadequacy and the desolation of the large spaces that recalled the former ONMI structures, an organization of space that seemed hard to overcome. Yet it was possible thanks to the synergy between the work of educators and training and legislative measures. During the ‘80s, the care for educational space inside the crèches could therefore be developed, both in large as in small communities, and would become one of the pillars of the Tuscan approach in the ‘90s and 2000s.

References

- ARCHIVIO STORICO COMUNE DI GROSSETO (ASCG), *Delibera n. 163 del 10 aprile 1972 e delibera n. 2189 del 21 dicembre 1979.*
- ARCHIVIO STORICO COMUNE DI LIVORNO (ASCL), *Delibera n. 832 del 13 agosto 1976*
- BARBAGLI M., *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*, Bologna, il Mulino, 1984.
- BECCHI E.; JULIA D. (eds.), *Storia dell'infanzia. 2. Dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996.
- BONDIOLI A.; MANTOVANI S. (eds.), *Manuale critico dell'Asilo Nido*, Milano, Angeli, 1991.
- FAGNI E., “I servizi per la prima infanzia nella politica scolastica del Comune”, in *Istituzioni pubbliche e formazione del bambino nella famiglia e nei servizi socioeducativi*, Convegno Nazionale, 5-9 febbraio 1980, Luciano Manzuoli Editore, Livorno, 1980a.
- FAGNI E., “un posto a scuola per tutti”, *l'Unità*, 24 aprile 1980b, p. 13
- GINSBORG P., *A history of contemporary Italy : society and politics, 1943-1988*, London, Penguin books, 1990
- CATARSI E., *Dal nido educativo al nido ecologico. 25 anni di asilo nido a Castelfiorentino*, Parma, Edizioni Junior, 2006.
- CATARSI E., FORTUNATI A. (Eds), *The Tuscan approach to early childhood education*, Azzano San Paolo (Bg), Edizioni junior, 2012.
- FREDDANNI S., “A Livorno oltre 6000 bambini frequentano la scuola dell'infanzia”, *l'Unità*, 3 febbraio 1980, p. 11.

FORTUNATI A., *Il mestiere dell'educatore. L'esperienza del Comune di San Miniato, Bergamo, Junior*, 1998.

FRABBOINI F., *Asilo nido e scuola materna, Firenze, La Nuova Italia*, 1980.

MACINAI E. (ed.), *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia*, Pisa, ETS, 2011.

MARCUCCINI A.M.; MASSARELLI A.; PIANESI E.; SAVELLI A., *L'educatore di asilo nido, Rimini, Maggioli*, 2010.

MINESO M. (ed.), *Stato e infanzia nell'Italia contemporanea. Origini, sviluppo e fine dell'Onmi 1925-1975*, Bologna, il Mulino, 2007.

NOCE T., *Nella città degli uomini. Donne e pratica della politica a Livorno fra guerra e ricostruzione*, Catanzaro, Rubbettino, 2004.

SARACENO C., NALDINI, M., *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, Bologna, Il mulino, 2003

"Una campagna di massa sugli asili nido e sulla scuola materna", *l'Unità*, 19 febbraio 1970, p. 2

LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS PARA LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN EL FRANQUISMO

Elisabet CORZO GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid

Introducción

¿La educación musical es un aspecto relevante en nuestras escuelas? Todo el proceso de investigación sobre el que estamos trabajando se inicia desde la curiosidad por querer entender el cambio producido en la materia de educación musical en nuestros centros formativos. Cuando uno se para a reflexionar sobre la formación musical que ha recibido, en mi caso concreto en una doble vertiente, la escolar y la profesional, desde que contaba con seis años de edad, se es más consciente de la cantidad de virtudes que me ha reportado en mi desarrollo, tanto a nivel personal como profesional. De esta reflexión surge la curiosidad de saber por tanto que diferencia pudo haber entre la formación recibida durante mi etapa de estudiante, la formación recibida por mis padres en su etapa escolar en el desarrollo del franquismo y por último con la formación que actualmente imparto en un centro educativo.

Con estas inquietudes surge la necesidad de estudiar el porqué de la situación actual de la educación musical en España, aspecto que se encuentra íntimamente ligado a mi actividad profesional. De esta manera estamos aportando nuestro trabajo para que la materia de educación musical tenga el reconocimiento académico y social merecido, acorde ambos aspectos a los beneficios que ésta aporta a los alumnos que la cursan y al ser humano de manera más general.



1.

Objetivo

El objetivo que he perseguido desde el inicio es dar a conocer la importancia del conocimiento de la historia más reciente, relativa a la educación musical en la época franquista, para comprender sus implicaciones en la educación musical en la actualidad,

permitiéndonos este hecho plantearnos cambio y mejoras de cara al futuro más inmediato.

Por otro lado, es importante destacar otro de los objetivos reseñables que es el de analizar algunos de los manuales empleados en el desarrollo de la educación musical en la formación de maestros, tomando como referencia algunos de los más relevantes de los años comprendidos entre 1950 y 1974. Con este análisis se pretende dar una difusión al resto de la población sobre los conocimientos trabajados en las escuelas de magisterio, relacionados específicamente con el estudio y desarrollo de la educación musical.

2.

Metodología y fuentes

Esta investigación se enmarca dentro del campo de la historia de la educación, puesto que vamos a partir de un momento específico de la historia para, posteriormente poder analizarlo en profundidad y comprender el porqué de la situación musical actual, a través del análisis del contenido de los manuales empleados en la formación de maestros hasta el momento actual.

El análisis de los manuales empleados en la formación de maestros no ayudará a descubrir un momento educativo, en lo referente a la educación musical, en el que en palabras de Benedito, uno de los grandes pedagogos musicales del momento, en su artículo *Cómo se enseña el canto y la música, se desarrollaba de la siguiente manera*: “Afortunadamente, en España se está despertando, por lo menos, una curiosidad hacia esta materia, y son ya legión los maestros que desean vivamente ver implantada en sus escuelas la música, pero faltos de conocimientos básicos no se atreven a introducirla plenamente por temor al fracaso y por desconocimiento absoluto de sus propias condiciones” (1927,5).

Ante este panorama, los futuros maestros cuentan con unos manuales de formación que les ayudarán a su formación y futuro desarrollo en las aulas. Los principales manuales que fueron reeditados en sucesivas ediciones hasta el final del franquismo son los que pasamos a detallar a continuación:



Ficha de catalogación

Título: Cancionero del pueblo español
 Autor: J. De Juan del Águila
 Editorial: Unión musical española
 Año de publicación: 1960 en primera edición y 1982 en 22ª edición.
 Lugar de publicación: Madrid
 Número de páginas 217

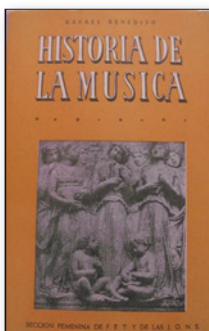
Esta publicación, estrictamente ligada al canto, sigue las líneas de actuación marcadas por Benedito (1927) en uno de los libros más innovadores de la época “Cómo se enseña el canto y la música”, orientando a los maestros hacia una nueva metodología de enseñanza de la música basada en el método de J. Dalcroze. El canto es la base de la educación musical a través del uso de canciones propias del repertorio tradicional español, que recoge este cancionero, organizado por regiones.



Ficha de catalogación

Título: La música en el magisterio 1º y 2º
 Autora: Matilde Murcia.
 Editorial: Musigraf Arabí
 Año de publicación: 1964 en primera edición y 1971.
 Lugar de publicación: Madrid
 Número de páginas 255

Esta publicación, no se encuentra tan estrictamente ligada al canto, aunque sí que figuran canciones entre su desarrollo. Teniendo en cuenta las dificultades, anteriormente mencionadas, de los maestros para hacer frente a una enseñanza de la música de calidad y acorde a la legislación en materia de formación del profesorado vigente, este manual engloba los aspectos más reseñables para un maestro que pretendía posteriormente impartir música. No sólo aporta un repertorio de canto, de acuerdo a la metodología Dalcroze, sino que lo complementa con un estudio exhaustivo del lenguaje musical, que permitiría a los maestros poder leer e interpretar cualquier partitura y aporta una novedad que s la formación, en materia de historia de la música, para poder conocer los momentos claves de los períodos históricos más importantes.



Ficha de catalogación

Título: Historia de la música.
Autor: Rafael Benedito
Editorial: Publicaciones de la Sección Femenina.
Año de publicación: 1958.
Lugar de publicación: Madrid
Número de páginas: 194

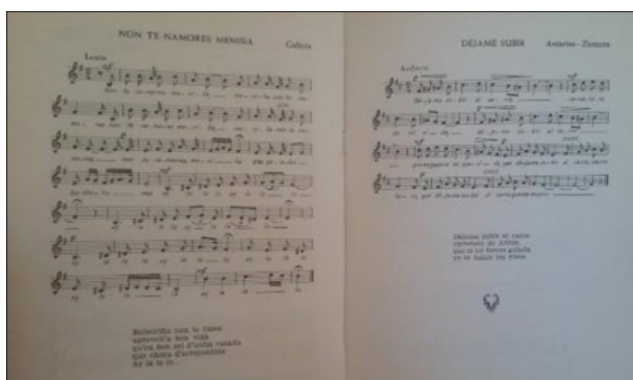
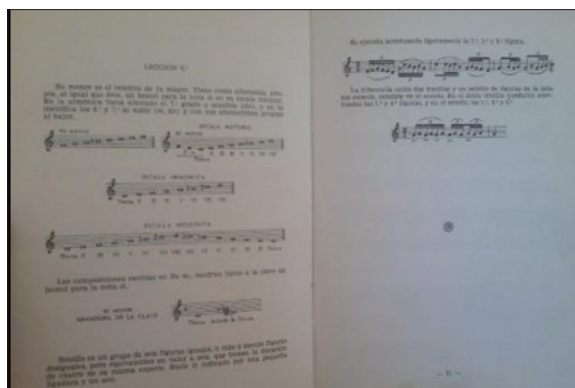
Este manual presenta a los futuros maestros una perspectiva de la historia de la música que abarca desde los comienzos de la misma en la Prehistoria hasta el final del siglo XIX. A través del presente libro los alumnos podían hacer un recorrido por los momentos más singulares de la historia musical así como conocer, a través de imágenes, los instrumentos más empleados en cada época. Otro de los aspectos que no se descuida en la elaboración del manual es el conocimiento de los compositores de la historia.



Ficha de catalogación

Título: La música a través de los tiempos.
Autor: Rafael Benedito
Editorial: Publicaciones de la Falange española.
Año de publicación: 1960.
Lugar de publicación: Madrid
Número de páginas: 195

Este manual, según reza en su introducción, “destina la Sección Femenina a los cursos de formación, no tiene, ni debe tener más pretensiones que iniciar, orientar, guiar, conducir a sus afiliadas por la hermosa senda de la música” (1960, 5-6). Como se puede apreciar este manual es de uso exclusivo para la formación de futuras maestras y pretende aportar de una manera clara y concisa las ideas más importantes de cada una de las épocas históricas.



3.

La formación musical de los maestros durante el franquismo: Análisis de los resultados

Para la realización de este estudio nos hemos centrado en aspectos clave a la hora de analizar canciones como es el compás utilizado, la tipología de canción, así como el idioma y el origen regional de las mismas. La selección de estos criterios viene ligada a las circunstancias de la formación musical recibida por los maestros. Los manuales de autores tan relevantes como Soler Palmer (1958), Rafael Benedito (1960), Arnaud Larrode (1958) o Matilde Murcia (1964), entre otros, muestran una clara relevancia de los contenidos de lenguaje musical y solfeo: compases, tonalidades y de las canciones como principal recurso didáctico a usar en las aulas como medio de aprendizaje natural del ser humano.

Por otro lado, cabe reseñar que toda la formación recibida en las escuelas de magisterio era completada con cursillos organizados por el Frente de Juventudes y la Sección Femenina para maestros, que tenían un carácter obligatorio. De esta

manera el régimen se encargaba de ejercer un control sobre los repertorios que posteriormente se trabajarían en las aulas.

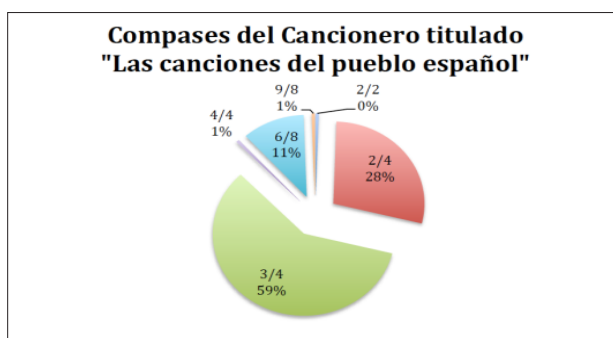
La Sección Femenina se ocupó de formar específicamente al personal que tenía que impartir las clases de música a escolares en las escuelas formales o regladas. Como bien indica la autora Ballarín Domingo, la actividad de enseñanza musical se plasma en una gran cantidad de instructoras que realizaban labores de todo tipo: difusión cultural musical, conferencias, conciertos sinfónicos para escolares, música escolar, coros y danzas o colaboración en tareas de recogida de folklore (2008,148).

Por otro lado las publicaciones de la Sección Femenina referidas a la música obtienen gran difusión por todo el territorio nacional. La obligatoriedad de utilización de los repertorios contenidos en tres de ellas –*Cancionero, Mil canciones españolas y la Revista Consigna*– los convierten en auténticos modelos de manuales de la época.

Una vez que hemos comentado el estado de la formación recibida por los maestros pasamos a analizar algunos de los aspectos más importantes en torno a las canciones de los manuales anteriormente mencionados. Los resultados obtenidos son los que pasamos a detallar a continuación:

3.1. Compases empleados

Dentro de los compases existentes dentro del panorama musical hay que destacar que hay algunos que son más sencillos que otros, de similar por el ser humano de manera natural.



Fuente de elaboración propia.

El compás que más aparece en el repertorio del cancionero es el de 3/4, de subdivisión ternaria, que pedagógicamente no es el más adecuado para el aprendizaje de una canción musical, pero que, sin embargo, es muy presente en el folklore. Dado que como veremos en gráficos posteriores, el folklore es una de las tipologías de

canciones más empleadas en este repertorio, es evidente la aparición tan importante de este compás a lo largo de todo el cancionero.

El siguiente compás en importancia pertenece al grupo de los binarios y es el 2/4, así como el compás de 6/8, que está dentro del grupo de subdivisión binaria. El uso de estos compases es un elemento habitual en el aprendizaje de canciones, puesto que a nivel de pedagogía musical, es el primero que se enseña a los alumnos. En cierto modo es el que más se asemeja al ritmo del movimiento del cuerpo humano, y es fácilmente comparable a una actividad como la marcha.

El compás de 4/4 y el de 2/2 apenas aparecen salvo en dos canciones muy puntuales en el repertorio, que curiosamente, son muy antiguas, por lo tanto no han sufrido modificación en su compás.



Fuente de elaboración propia.

En este gráfico apreciamos como el compás más utilizado es el de ritmo binario, que como hemos comentado en el análisis anterior, es el más adecuado para iniciarse en la enseñanza de la música, pedagógicamente hablando. Al estar analizando un manual propio de la formación de maestros, no podía ser de otro modo el hecho de que el compás binario sea el más empleado.

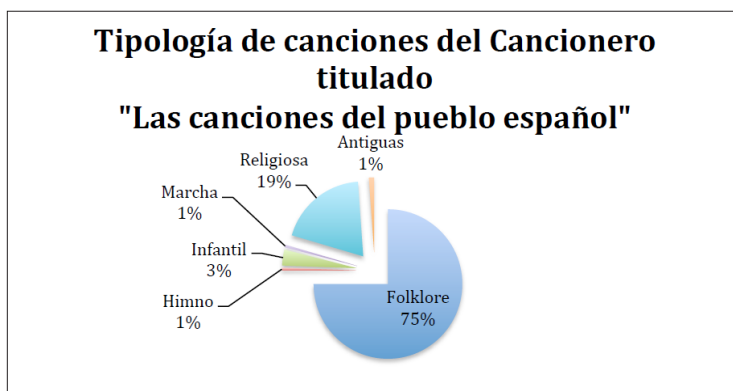
El siguiente compás más empleado es el de 3/4 o de subdivisión ternaria, que aparece en la mayor parte de las canciones de carácter folklórico. Dentro del grupo de subdivisión ternaria encontramos otro de los compases más

empleados, el de 3/8, que también está íntimamente ligado a la música de carácter folklórico.

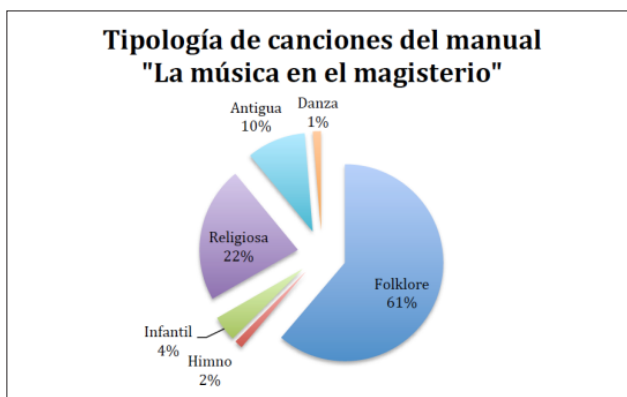
El resto de compases, 4/4, 2/2, 9/8, 12/8 y 5/8 apenas aparecen salvo en dos canciones muy puntuales en el repertorio, que curiosamente, son muy antiguas o se encuentran ligadas a un repertorio folklórico muy específico, y por lo tanto no han sufrido modificación en su compás.

3.1.2. Tipos de canciones:

De los datos analizados se desprende que, en la formación de maestros y en la formación musical de los alumnos hay un peso importante de las canciones del folklore propio de las distintas regiones que conforman el territorio nacional. Otras de las canciones más empleadas son las relativas a la temática religiosa, que en este caso concreto, se concentran en villancicos de la época de Navidad. Este hecho viene dado debido a que la propia Sección Femenina tenía entre sus objetivos la preservación del tradicionalismo (Decreto de 28 de diciembre de 1939).



Fuente de elaboración propia.



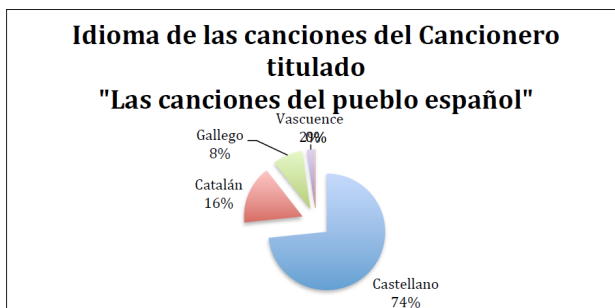
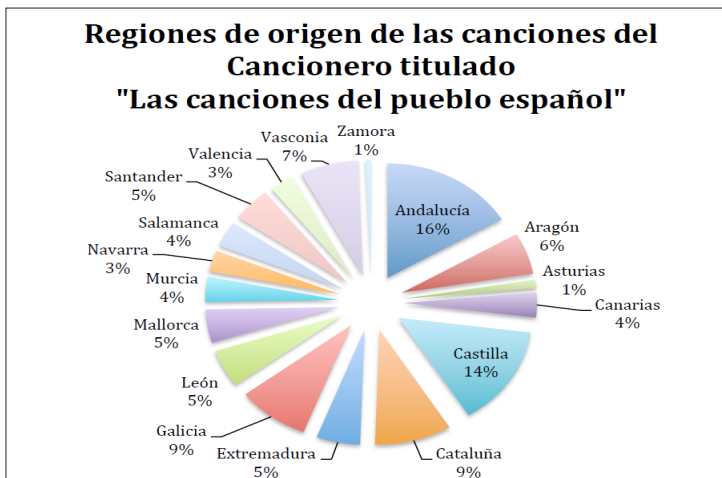
Fuente de elaboración propia.

De los datos analizados se sigue desprendiendo la afirmación de que, en la formación de maestros y en la formación musical de los alumnos hay un peso importante de las canciones del folklore propio de las distintas regiones que conforman el terri-

torio nacional. Por otro lado y repitiendo el patrón seguido a la hora de conformar el cancionero del pueblo español, las canciones siguientes, atendiendo al número de apariciones son las religiosas, que como sabemos, la religión y el estado, en esta época, estaban íntimamente relacionados.

Cabe resaltar que en este manual se aprecia un repunte de las canciones antiguas que pasan de un 1% de presencia a un 10% en el manual de formación del profesorado.

3.1.3. Idioma y región de origen:



Fuentes de elaboración propia.

3.1.3.1. Análisis del idioma y regiones dentro del Cancionero “Las Canciones del pueblo español”

A través del gráfico se comprueba como en el cancionero aparece un mayor porcentaje de canciones en lengua castellana, ya que este idioma aglutina una mayor parte de las regiones del territorio nacional.

Otro de los idiomas que predominan en el cancionero, aunque con un porcentaje bastante inferior que el de las canciones en castellano, son las canciones en lengua catalana. Este grupo predomina sobre el uso de canciones en otras lenguas puesto que aglutina varias regiones donde se usa la misma lengua: Valencia, Cataluña y Baleares.

El siguiente idioma en orden de aparición es el gallego, muy presente en el repertorio de canciones de la formación de maestros, dado que el idioma tiene mucha cercanía con el castellano.

El idioma menos presente, atendiendo a los datos que nos ofrece el gráfico realizado, es el vasco, dado que es el más complejo de aprender.

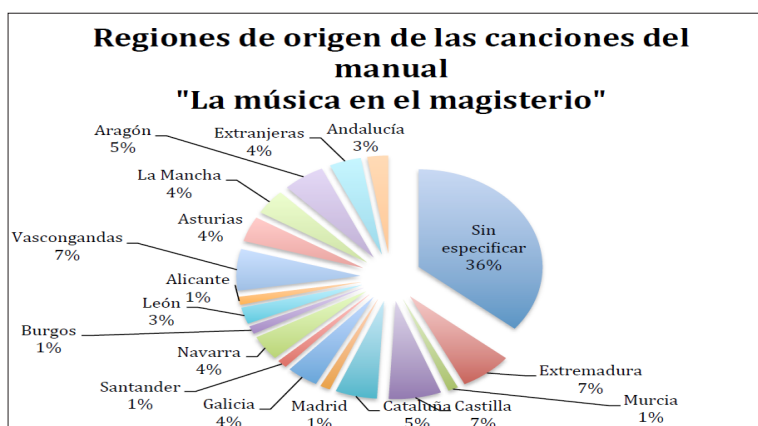
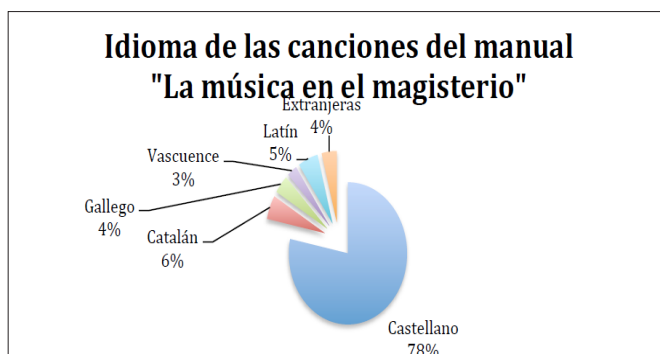
Continuando con el análisis del segundo de los gráficos elaborados, comprobamos que la región más presente dentro del cancionero es la de Andalucía. Este hecho es debido a la profundidad y riqueza del folklore, la emigración del pueblo andaluz a otras regiones españolas en busca de una mejora laboral y el hecho de que el idioma empleado es el castellano.

La siguiente región cuyas canciones muestran una mayor presencia en el cancionero es Castilla, cuyo idioma era el más importante para el Estado, de ahí que sea una de las regiones cuyo folklore esté más presente.

Las dos regiones que también muestran un mayor número de canciones, dentro del repertorio seleccionado, son Galicia y Cataluña.

Detrás de todo existe una auténtica intencionalidad de configuración del pensamiento político de España como nación. Este hecho lo expresa la propia Pilar Primo de Rivera en el prefacio del Cancionero:

“Cuando los catalanes sepan cantar las canciones de Castilla, cuando en Castilla se conozcan también las sardanas y se toque el chistu, cuando del cante andaluz se entienda toda la profundidad y toda la filosofía que tiene – en vez de conocerlo a través de los tablados zarzueleros -, cuando las canciones de Galicia se canten en Levante, cuando se unan cincuenta o sesenta mil voces para cantar una misma canción, entonces habremos conseguido la unidad entre los hombres y las tierras de España” (1960,5).



Fuentes de elaboración propia.

3.1.3.2. Análisis del idioma y de las regiones dentro del manual "La música en el magisterio"

A través de los gráficos elaborados podemos afirmar que el idioma más empleado en ambos sigue siendo el castellano. Este hecho no es un dato sin más sino que conlleva un significado mucho más profundo, y es el hecho de que el castellano es el idioma elegido por el régimen como "oficial" para todo el territorio.

El segundo idioma que más predominancia tiene en este manual de formación del profesorado es el catalán, al igual que pasa en el cancionero anteriormente analizado. La diferencia en este manual es que no aparecen canciones de regiones no catalanas como son Valencia y Mallorca.

El tercer idioma que aparece con mayor predominancia en el manual es el latín, el cuál no figuraba en el cancionero del pueblo español. Este aspecto es importante resaltarlo, ya que si en la formación de maestros se incluía repertorio en este idio-

ma, después los maestros lo enseñarían al alumnado, propagando de este modo de manera más amplia el idioma oficial de la iglesia católica.

El idioma gallego, a la par que canciones propias del repertorio extranjero cuya letra ha sido traducida al castellano, comparten el mismo porcentaje de canciones a lo largo del manual. Cabe destacar que hay una novedad con respecto al desarrollo el repertorio del cancionero y es el hecho de que aparecen canciones folklóricas extranjeras, muestra del avance en el aperturismo del régimen hacia el exterior de nuestro país.

Para concluir este análisis tenemos que mencionar el idioma que menos presencia tiene en el cancionero que es vascuence.

Cabe destacar que en este manual encontramos una gran variabilidad de canciones de todas las regiones, que siguen poniendo de manifiesto la importancia que tenía para el régimen la difusión del folklore de todos y cada uno de los rincones de nuestro país. El repertorio es menos extenso que en el caso del cancionero del pueblo español, pero encontramos una mayor variedad de canciones de distintas regiones.

Por último no podemos dejar de resaltar que en los manuales relacionados con la Historia de la música se produce una exaltación de aquellos períodos en los que la música tenía relación directa con la iglesia, como sucedió en la Edad Media. Por otro lado aquellos momentos de la historia que no son de interés para el régimen, debido a cuestiones de orden político o social, aparecen bastante mermados en cuanto a cantidad y calidad de la información.

Como se puede apreciar en los manuales el proceso de transición está en camino, y este hecho se observa en la aparición de menos canciones relacionadas con el régimen como pueden ser las marchas o los himnos. Por otro lado se empieza a apreciar un inicio en el cambio de la ideología que se transmitirá a los manuales de formación del profesorado.

4.

Conclusiones

A lo largo de la historia de la educación, y de manera más concreta en la época que nos ocupa, se han producido cambios a nivel social y legislativo, que han influido, modificado y transformado el desarrollo de la educación en nuestro país.

Uno de los objetivos que cubrió la materia de música en la formación de maestros, y en su posterior desarrollo en las escuelas, fue el desarrollo de la canción como el método más sencillo y efectivo de desarrollo de un sentimiento nacional, que contrarrestaba el creciente nacionalismo que comenzaba a imperar en algunas áreas específicas del territorio nacional. Por este motivo podemos entender el hecho fundamental de la existencia de una formación básica de solfeo, que permitía el acceso a la lectura e interpretación de partituras e incluido por la autora Murcia, M

(1964-1971) en sus manuales. Cabe resaltar en este aspecto que, todo el repertorio que los maestros podían emplear en sus aulas, estaba estrictamente escogido y controlado por el régimen, así como el uso y el desarrollo de determinados materiales frente a otros, en lo referente a la formación del profesorado. Por este motivo ha sido bastante sencillo el decantarse por determinados manuales frente a otros, ya que no hay una amplia variedad donde poder seleccionar.

¿Cómo se veía por tanto la materia de música dentro de la formación del profesorado durante el franquismo? Cómo hemos visto hasta este momento, podemos decir que era una herramienta de propaganda fundamental para la expansión de la ideología del nacional-catolicismo.

Se ha podido demostrar gracias al análisis de distintos manuales, basándonos en los aspectos relacionados con las canciones, el solfeo y la historia de la música, la importancia de esta materia en el contexto escolar. Hemos podido constatar el hecho de que las canciones estaban organizadas por niveles, de manera que las más fáciles de memorizar e interpretar se aplicaban a los niveles más bajos y se iban complicando a medida que los alumnos tenían un mayor nivel de conocimiento del lenguaje musical, como se muestra en los manuales de enseñanza del canto de Benedito (1927). Este mismo procedimiento se aplicaba, del mismo modo, a la formación de los maestros, que aprendían de esta manera la didáctica.

Siguiendo con las conclusiones del análisis de las canciones incluidas en los manuales, observamos como dentro del repertorio se observa un mayor número de canciones de tipo folklórico y de carácter religioso, muy en consonancia con la ideología que el régimen quería transmitir a la ciudadanía, como se parecía en los autores trabajados.

Otro de los aspectos que más preocupaba al régimen era el hecho de crear una conciencia de nación, haciendo llegar a todos y cada uno de los ciudadanos las peculiaridades propias de cada una de las regiones, a través del uso de la música.

Como ya hemos mencionado anteriormente, el solfeo siempre ha sido un elemento importante en la formación del profesorado, puesto que, es un elemento esencial para la lectura de partituras y poder interpretar, de este modo, las partituras de las canciones del repertorio existente. Se consideraba una manera de garantizar que los docentes fueran capaces de interpretar una partitura encontrada en los diversos cancioneros existentes en esta época. En la normativa de la Sección Femenina en su artículo I se marca que la formación política y social de las mujeres españolas se hará en base a los fines propios de Falange Española Tradicionalista y de las JONS (Extraído del Decreto de 28 de diciembre de 1939).

Por otro lado cabe resaltar la importancia que tiene este tipo de investigación con el fin de dar a conocer esta época de desarrollo de la formación musical en las escuelas de magisterio. En la mayor parte de los casos que hemos sido conscientes del escaso conocimiento que hay por parte del profesorado, especializado en la educación musical, de los sucesos tan importantes y que tanto han marcado el devenir educativo en nuestro país. Dado esta necesidad de estudiar y sobre todo dar a conocer a la ciudadanía estos aspectos tan importantes sobre la educación, nos planteamos la necesidad de continuar con un trabajo posterior, que garantice este vacío existente.

Bibliografía:

- BALLARÍN DOMINGO, P. *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Madrid. Editorial Síntesis. 2008.
- BENEDITO VIVES, R. *Historia de la música. La música a través de los tiempos*. Madrid. Publicaciones de la Sección Femenina. 1958.
- BENEDITO VIVES R "Cómo se enseña el Canto y la Música", *Revista de Pedagogía, Serie Metodológica IX*, Madrid. 1927.
- CAPITÁN DÍAZ, A. *Breve historia de la educación en España*. Barcelona. Ariel. 2000.
- ESCOLANO BENITO, A. *La educación en la España contemporánea*. Madrid. Biblioteca Nueva. 2002.
- JUAN DEL ÁGUILA, J. *Cancionero del pueblo español*. Madrid. Unión musical española. 1960 y 1974.
- MAYORDOMO, A. Y FERNÁNDEZ SORIA, J.M. *Vencer y convencer. Educación política en España 1936-1945*. Valencia. Universitat de Valencia. 1993.
- MURCIA, M. *La música en el magisterio. Primer y segundo curso*. Madrid. Gráf Ume. 1964 y 1971.
- NAVARRO SANDALINAS, R. *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona. PPU. 1990.
- NEGRÍN FAJARDO, O. *Historia de la educación en España. Autores, textos y documentos*. Madrid. Uned Ediciones. 2004.
- PEMARTÍN, J. *Teoría de la Falange*. Madrid. Ediciones de la Sección Femenina. 1948.
- PUELLES BENÍTEZ, M. *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Barcelona. Editorial Labor, 1980.
- VV.AA *La historia de la música*. Madrid. Publicaciones de la Falange Española. 1958.
- VV.AA. *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales*. Madrid. Instituto de la mujer. 2002.

EL CONTROL DEL ESTADO: MAESTROS ¡HAGAN MÉRITOS!

Carmen DIEGO PÉREZ
Montserrat GONZÁLEZ FERNÁNDEZ
Universidad de Oviedo
España¹

Introducción

Cuando el estado se atribuyó las competencias educativas a principios del siglo XIX, las obligaciones de los maestros eran de carácter instructivo, pero se incrementaron paulatinamente al tener que dedicar su tiempo a varias tareas administrativas como matricular a los escolares, registrar las faltas de asistencia y comunicarlas al ayuntamiento, inventariar los muebles y enseres escolares, preparar el presupuesto de la escuela,... (Ruiz Berrio, 2006, 133). En esta comunicación focalizamos nuestra atención en las tareas que el estado incentivó especialmente para conseguir que los maestros asumieran más actividades que las meramente instructivas y administrativas –que ya desempeñaban–, esperando lograr con esta colaboración otros objetivos sociales como la mejora de la salud infantil, el incremento de la alfabetización, la inculcación de la previsión y el ahorro, etc. La participación voluntaria de los maestros en esas actividades, que se iniciaban en el escenario escolar y transcendían a otros espacios sociales, fue reconocida con recompensas, generalmente no pecuniarias, que ayudaron a su promoción profesional. Estos refuerzos positivos se manifestaron en objetos y testimonios escritos muy desperdigados que, por ser nominales y escasos, son difíciles de encontrar en un solo fondo documental o formando parte del patrimonio escolar mostrado en los museos.

1 Este trabajo ha sido financiado en el marco del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia. Subprograma estatal de generación de conocimiento del Ministerio de Economía y Competitividad con el proyecto I+D EDU2014-53679.

1.

Los órganos utilizados por el estado para el control de los méritos en la enseñanza

Planteamos que el estado persuadió al maestro y utilizó la escuela para alcanzar determinados objetivos sociales, recompensando y premiando su actitud y colaboración. Fueron varios los órganos que, actuando en nombre del estado durante los siglos XIX y XX, se encargaron de detectar a aquellos maestros que más y mejor colaboraban con las iniciativas educativas que proponían, en un periodo en el que el estado centralizaba y concentraba el poder sobre docentes y centros educativos.

Para el control de la enseñanza, el estado recurrió al cuerpo de Inspectores de Instrucción Primaria, que se profesionalizó desde 1849 (Ramírez, 2003, 317). Los inspectores supervisaron y fiscalizaron las tareas del maestro cuando visitaban la escuela, anotando en los libros de visita –instrumento utilizado hasta el último tercio del siglo XX– aquello en lo que debían mejorar y reconociendo las tareas excepcionalmente bien hechas que realizaban. En 1857, la Ley Moyano incluyó la inspección como un elemento más del sistema educativo que ponía en marcha y, cuando este cuerpo fue nuevamente regulado por el Decreto de 2 de diciembre de 1932, estas atribuciones se mantuvieron en con la misma regulación hasta 1967.

También la Ley Moyano encargó a los rectores de las universidades visitar y vigilar todos los centros educativos de su distrito; sin embargo, estos fueron inoperantes especialmente en el caso de la enseñanza primaria “dada la absoluta ignorancia que estas autoridades tenían sobre el ramo” (López, 2013, 205). A partir de esta Ley, los maestros se dividieron en cuatro clases pudiendo pasar de una a otra, además de por la antigüedad, por los “méritos y servicios en la enseñanza, en la forma que determinen los reglamentos” –artículo 196–, pero estos reglamentos no se desarrollaron; por tanto, el Real Decreto de 27 de abril de 1877, responsabilizó a las juntas municipales y provinciales de primera enseñanza –creadas también por la Ley Moyano– del control de la actividad del magisterio y del reconocimiento de sus méritos. Cuando los maestros o maestras de la enseñanza pública acumulaban varios votos de gracias, oficios laudatorios y premios, estas juntas solicitaban a la inspección un mayor reconocimiento, que era estudiado por el Consejo de Instrucción Pública y, si procedía, proponían al maestro para que recibiera el agradecimiento por Real Orden. De este modo quedó institucionalizada la vía del meritoriaje, que continuó cuando se creó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y asumió el pago oficial a los maestros.

Además de los rectorados, de la inspección y de las juntas de instrucción pública, durante ambos siglos, otros órganos propusieron y premiaron la labor de los maestros de su ámbito territorial de acción como los seminarios conciliares, las diputaciones provinciales u otros ministerios, pero al no tener efectos sobre el escalafón del magisterio no los abordamos.

2.

Las actividades reconocidas como méritos

Como han señalado entre otros Weber y Durkheim, es necesario conocer los hechos y los procesos sociales en su materialidad histórica para poder determinar su significado y su incidencia en el presente; por tanto, conviene conocer las actividades que el estado esperaba que el maestro asumiera, además de las propias de la enseñanza. Nos centramos en aquellas tareas que iban más allá de la mera instrucción de los escolares, en un intento de aproximación socio-histórica, dejando a un lado los agradecimientos, menciones, votos de gracia,... que los buenos maestros recibían tras los preceptivos exámenes públicos de los escolares, pues si bien les sirvieron para mejorar su ubicación en el escalafón correspondiente, entendemos que estos reconocimientos están directamente relacionados con el desempeño de la profesión.

Desde la entrada en vigor de la Ley Moyano no se había regulado qué acciones podían considerarse de mérito para los maestros, siendo el citado Real Decreto de 27 de abril de 1877 el que recogió en su artículo 3 que cualquier maestro podía mejorar su puesto en el escalafón acumulando méritos procedentes de las siguientes actuaciones:

1. Haber prestado servicios especiales en la enseñanza pública y que fueran reconocidos con *“premios y distinciones”* a propuesta de las juntas locales (en cuatro ocasiones) o provinciales (en dos ocasiones) y con informe del Consejo de Instrucción Pública, siendo otorgados por el Ministerio de Fomento o la Dirección general correspondiente.
2. Desempeñar gratuitamente escuelas de adultos o dominicales, además de la escuela primaria que tuviera a cargo el maestro, contando con la aprobación del ayuntamiento o de la junta local.
3. *“Acreditar suficientemente que han dado con notorio aprovechamiento a alumnos sordo-mudos o ciegos la instrucción especial que su condición requiere”*.
4. *“Haberse distinguido por su aplicación y buenos resultados en la enseñanza”*, siempre que también tuvieran una conducta ejemplar, circunstancias que debían constar en el libro de visitas de inspección.
5. Ser autor de obras de instrucción o educación declaradas de texto o útiles para la enseñanza por el Ministerio de Fomento –posteriormente Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes– tras el informe del Consejo de Instrucción Pública, *“debiendo acreditarse asimismo el ejercicio de la profesión con reconocido celo”*.

De estas cinco actuaciones unas son intra-escolares y premian el buen desempeño de las clases y otras son anexas, interesándonos conocer estas últimas, que paulatinamente fueron incrementadas. Así, una nueva tarea fue encomendada al magisterio en 1883, cuando el estado anunció que los maestros que consiguieran aumentar el número de niños matriculados, en relación al censo elaborado anualmente por las juntas locales de primera enseñanza, serían gratificados pecuniariamente y

con distinciones honoríficas (artículo 6 del Real Decreto 23 de febrero). A estas juntas y a las provinciales de primera enseñanza, eficaces auxiliares de la inspección, también se las encargaba de estimular la creación de bibliotecas públicas, “fomentar el establecimiento de Cajas escolares, Asociaciones protectoras de la infancia, Cantinas, Colonias de vacaciones y cuantas instituciones puedan ser beneficiosas al mayor éxito y difusión de la enseñanza primaria” (artículo 10.14 del Real Decreto de 5 de mayo de 1913); tareas que esperaban asumieran los maestros, colaborando en su consecución.

Las asociaciones del magisterio cuestionaron desde finales del siglo XIX estas prácticas de poder mejorar en el escalafón por méritos, solicitando “que el maestro sea franca y resueltamente funcionario del estado, ingresando en la carrera docente por oposición, con 1.000 ptas. por lo menos y ascendiendo por antigüedad y oposición solamente” (Terrón, 1987, 296), pues el Real Decreto de 7 de julio de 1911 consideró, que tras la antigüedad, serían los siguientes méritos los que permitirían ascender al maestro de sueldos de 500 y 625 pesetas a 1.000 pesetas: organizar y fomentar mutualidades escolares; practicar las excursiones escolares o participar en colonias escolares; formar colecciones de material de enseñanza o crear museos escolares; obtener resultados especiales con sus enseñanzas; ser pensionado al extranjero; llevar registros antropométricos; tener distinciones por los servicios prestados a la enseñanza otorgados por el Ministerio de Instrucción Pública, los inspectores o las juntas municipales o provinciales o haber publicado obras declaradas de mérito y utilidad en la enseñanza. Ese año la Asociación Nacional del Magisterio se opuso a lo estipulado, pues consideraba que no todos podían acceder a esos méritos

«porque ni todos los maestros pueden ser pensionados por falta de crédito en los Presupuestos para aumentar su cultura en el extranjero ni hay colonias escolares de vacaciones suficientes para emplear a todos los maestros ni todos ellos se encuentran en las mismas condiciones para verificar excursiones escolares» (Terrón, 1987, 296).

Sin embargo, estos procedimientos continuaron y el estado incentivó unas tareas concretas que detallamos a continuación, pues son las que aparecen con mayor frecuencia reconocidas como méritos a los maestros por su actuación complementaria.

2.1. Incrementar el número de alumnos matriculados y la asiduidad en la asistencia a la escuela

El principal problema de la enseñanza fue la baja tasa de escolarización, reconocida por el legislador en 1883 al pedir a los maestros su colaboración para incrementar la asistencia a la escuela. Dado que esta cuestión ha sido estudiada en profundidad por varios historiadores de la educación, sólo nos centramos en cómo el estado apeló a la colaboración del magisterio para paliar esta carencia. Desde

ese año hasta mediado el siglo XX, los inspectores reconocieron la aportación de algunos maestros en este sentido, al supervisar durante la visita el registro diario de asistencia de los niños que elaboraba el maestro y comprobar el número de niños matriculados y la asiduidad de los mismos.

El estado recompensaba de tres maneras al maestro que colaboraba: con una gratificación pecuniaria proporcional al sueldo que cobraba, con una calificación especial de méritos que tenía preferencia sobre todas las demás para los concursos de ascenso y traslado o con una distinción honorífica del Ministerio. Un ejemplo de este último tipo de reconocimiento es el publicado en la *Gaceta de Madrid* del 1 de marzo de 1913, dando las gracias de Real Orden a una maestra de Gibraleón (Huelva) –que había obtenido por oposición la escuela en la que llevaba más de 19 años– por “el considerable aumento que en su matrícula y asistencia había obtenido”.

2.2. Proporcionar lecciones o enseñanzas para adultos

Atender a los adultos analfabetos fue una intención del legislador desde 1840, pero estas enseñanzas tardaron en ser definidas tanto en sus contenidos, docencia como destinatarios; no obstante, los maestros asumieron la educación de adultos en horarios de tarde o en clases dominicales. En 1857, la Ley Moyano contempló estas enseñanzas en los artículos 106 y 107, deseando que se establecieran lecciones de noche o de domingo en las poblaciones de más de 10.000 habitantes, enseñanzas que también fueron asumidas por maestros de poblaciones más pequeñas. Desde 1877 atender “gratuitamente escuelas de adultos o dominicales”, contando con la aprobación del ayuntamiento o de la junta local, además de la escuela primaria, tuvo un reconocimiento especial para el maestro –como ya hemos señalado–, pues fue uno de los méritos que sirvieron para mejorar su puesto en el escalafón. Sin embargo, en julio de 1900 el Reglamento Orgánico de Primera Enseñanza señala, en su artículo 84, que los ayuntamientos gratificarán a los maestros de escuelas completas por prestar este servicio, por lo que se perdió la consideración de actividad meritoria para los maestros que desempeñaban este tipo de escuela. Desde octubre de 1906, el carácter meritorio de esta actividad se perdió definitivamente para todos los maestros, al ser retribuidas las clases nocturnas de adultos por el estado. Al año siguiente, también las maestras que impartían lecciones para las mujeres empezaron a ser retribuidas, aunque en este caso la normativa responsabilizó de ello a los ayuntamientos.

A pesar de estas iniciativas, el analfabetismo siguió siendo un problema durante el siglo XX, por lo que en 1950 se creó la Junta Nacional contra el Analfabetismo que solicitó a los maestros su colaboración para erradicar este problema. Se desarrollaron dos campañas (1950 a 1962 y 1963 a 1973), convocándose concursos para analizar esta cuestión y para encontrar técnicas rápidas para la enseñanza de la lectura y la escritura. Las tareas alfabetizadoras las llevaron a cabo maestros en clases nocturnas para adultos en las escuelas primarias, en once colonias de alfabetización para menores de entre 13 y 15 años y en campañas o “misiones” de alfabetización en zonas consideradas social y culturalmente subdesarrolladas.

2.3. Conseguir la declaración de obra útil para la enseñanza

La administración española consideró desde 1814, la posibilidad de premiar a quienes redactasen obras adecuadas para la enseñanza, pues escaseaban los buenos libros y utilizó dos mecanismos para responder a esta carencia. Uno de ellos, fue convocar un concurso para premiar la mejor obra de una materia de enseñanza predeterminada en la convocatoria; en este caso compitieron varios autores por un único premio, es decir, el certamen pretendía estimular la creación literario-pedagógica. El otro caso, consistió en someter la obra escrita por el maestro a un jurado y, si obtenía el visto bueno para ser utilizada en la enseñanza, incorporarla a la lista oficial de libros. De las obras seleccionadas y editadas, algunas podían ser declaradas de mérito especial para su autor o de utilidad pública, reconocimiento que suponía garantizar su venta, dado que el Estado adquiriría dicha obra para las bibliotecas públicas, y un mérito para el autor en concursos a plazas de funcionarios públicos. Durante el periodo de vigencia de la Ley Moyano se mantienen estas dos vías para conseguir obras (artículo 91). Son muchos los casos documentados de maestros autores de libros para la enseñanza, por tanto, aludimos, a título de ejemplo, a los casos de Luciana Casilda Monreal, quien tuvo aprobadas por ser útiles en las escuelas de niñas, entre otras, La educación de las niñas por la historia de españoles ilustres (Real Orden de 30 de enero de 1879) y Cartilla de higiene y economía doméstica (Real Orden de 20 de diciembre de 1886) y de José Xandri Pich que consiguió la declaración de mérito en su carrera y de utilidad para la enseñanza de dos de sus obras, La vida en la escuela y Los centros de interés en 1929 (Reales Órdenes de 21 de junio de 1929).

No bastaba sólo tener una obra publicada y reconocida sino que era necesario que el maestro autor acreditara asimismo “reconocido celo” en el ejercicio de la profesión, ni todos los maestros que publicaban un libro conseguían esta declaración, aunque el Consejo de Instrucción Pública reconociera que la obra “merece encomio”, caso de Lectura y escritura simultáneas, del maestro Francisco Rodríguez Cuevas, no llegaba “al mérito excepcional que justificaría la declaración de utilidad para texto en las escuelas públicas... declaración que lleva anejas ventajas legales en perjuicio de tercero, que conviene no prodigar”, es el dictamen recogido en la Real Orden 22 de julio de 1913.

2.4. Organizar y atender las colonias escolares de vacaciones

Las colonias escolares fueron una de las instituciones complementarias de la escuela, en las que los maestros participaban voluntariamente pudiendo obtener un reconocimiento especial por los buenos resultados de las mismas. Esta práctica, arraigada en otros países, fue iniciada en España por el Museo Pedagógico Nacional en 1887 y seguida por otras instituciones, lo que llevó a que fueran apoyadas oficialmente por Real Orden de 26 de junio de 1892, considerando que cumplían dos fines: “llevar la acción regeneradora de la educación fuera de la escuela” para

establecer “la concordia y la perfecta solidaridad entre pobres y ricos en la obra necesariamente común del progreso social” y “hacer que lleguen de manera hábil, nada sospechosa, al seno de las familias los hábitos de higiene y orden”. En definitiva, el Ministro de Fomento entiende que la colonia escolar “constituye medio eficaz de regeneración física y moral del pueblo”, por eso termina diciendo “que se declare obra tan caritativa y patriótica digna de recompensa” pues, tenía interés público y animaba a las corporaciones oficiales y particulares para que las pusieran en marcha y así lo transmitió al director general de instrucción pública. Estas funciones ulteriores de las colonias escolares quedan desdibujadas cuando se las entiende sólo como instituciones esencialmente pedagógicas y de higiene preventiva a favor de los niños enfermizos de las escuelas públicas con el objetivo de procurar una mejora de su salud por medio del ejercicio físico practicado en la naturaleza, la limpieza y la abundante y sana alimentación. Sin embargo, el Real Decreto de 19 de mayo de 1911 recuerda que estas instituciones tienen un papel social importante “para la cultura del país y el porvenir físico de la raza”, destinando por primera vez este año una partida de dinero para su organización y encargándose desde entonces la Dirección General de Primera Enseñanza. Un ejemplo de reconocimiento de esta tarea nos lo ofrece el caso de la colonia escolar de Barcelona, instalada en San Lorenzo de El Escorial en el verano de 1924, en la que el rey autorizó, en la Real Orden de 10 de diciembre del 1924, a los dos inspectores a dar un voto de gracias a los maestros y entidades participantes.



La colonia escolar de la Universidad de Oviedo en Salinas fue establecida en 1895 y los primeros años fue atendida por los maestros Juan Antonio Fandiño, Rómula Fandiño y Adolfo Fernández Villaverde

2.5. Crear y fomentar mutualidades escolares

Inspiradas igualmente en otros países, las mutualidades escolares, que tuvieron respaldo legal a partir del Real Decreto de 7 de julio de 1911, se llevaron a cabo solicitando a los maestros que asumieran la misión educadora de la infancia en el sentido de la previsión del ahorro y de la mutualidad, expresando el aludido Real Decreto en la exposición que “para estimular el celo de los Maestros, a la vez que se consideren como méritos en los concursos los trabajos de este orden, se les computan para la concesión de los premios en metálico”. Al año siguiente se publicó su Reglamento, en el que se contemplaron recompensas para aquellos maestros que estimularan su constitución y las fomentaran, organizándolas, administrándolas o haciendo propaganda de ellas.



Medalla de la mutualidad escolar

Para galardonar a quienes hubieran prestado servicios destacados en esta institución como propagandistas, publicistas o donantes, Mariano Benlliure diseñó la “Medalla de la Mutualidad Escolar”, que tuvo tres categorías: la de oro que se concedió por Real Orden y las de plata y cobre que otorgaba la Dirección General de Primera Enseñanza. Poseer esta medalla fue un mérito en la carrera de los funcionarios que la obtuvieron, especialmente si se trataba de maestros, para los cuales se computó como la primera de las condiciones preferentes para ser incluidos o ascendidos en los escalafones provinciales por aumento gradual del sueldo a partir de la Real Orden de 26 de marzo de 1915.

Desde la entrada en vigor del Real Decreto de 20 septiembre de 1919 fue obligatorio establecer una mutualidad en las escuelas nacionales y se permitió que desde ella se organizaran otros servicios de ahorro con fines determinados y de mejoramiento social, como realización de excursiones escolares, colonias de vacaciones, roperos, cotos sociales, etc. y si los maestros se presentaban a los concursos convocados anualmente podían ser reconocidos con premios en metálico que serían computados como méritos en su carrera. Desde la Comisión Nacional de la Mutualidad Escolar se premió a un maestro y a una maestra por cada una de las provincias, pudiendo estos ejercer en escuelas nacionales unitarias, graduadas municipales, de patronato o parroquiales. Esta nueva actividad de fomentar la previsión y el ahorro infantil, una obligación más para los maestros y los inspectores de enseñanza primaria, pervivió durante el franquismo, pues una Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 27 de noviembre de

1944 contemplaba distinciones honoríficas y otras retribuidas previo informe de la Comisión Nacional de Mutualidades y Cotos Escolares de Previsión, sin embargo, sólo las primeras se hicieron constar en las hojas de servicio y, por tanto, fueron consideradas de mérito en la carrera de estos funcionarios. Aquel maestro que estableciera una mutualidad escolar o constituyera un coto escolar fue reconocido con un punto a efectos del concurso general de traslados o de concursillos, según el artículo 12 del Decreto de 18 de octubre de 1957, siempre y cuando se desarrollaran de manera próspera y continuada.

2.6. Atender las bibliotecas en las escuelas

Otra actividad educadora de la que se encargó el magisterio desde mediados del siglo XIX fue la bibliotecaria. En 1849 se pidió a los inspectores de instrucción primaria que “investigaran los medios de establecer bibliotecas escolares”, con escasos resultados, por eso en enero de 1869 el Ministerio de Fomento empezó a crear bibliotecas populares en todas las escuelas de primera enseñanza, pero pocas escuelas estaban en un edificio específico, así que esta carencia se intentó solucionar a partir de 1912 con “bibliotecas escolares circulantes”, creándose 48, una por provincia, y 10 en otras tantas capitales de distrito universitario. Por esta vía llegaron libros para los maestros y para los niños. El maestro atendía todo el proceso y cuando niños y adultos ya conocían todos los libros los intercambiaba con otra escuela. La actividad bibliotecaria del maestro fue incrementada con la llegada de la Segunda República al ordenar que se crease en todas las escuelas primarias una biblioteca pública, con libros destinados no sólo al maestro y a los alumnos sino también al vecindario. Simultáneamente el Patronato de Misiones Pedagógicas quiso fomentar la lectura en los pueblos con poca población y distribuyó lotes de libros, encargándose los maestros de todo el proceso: solicitud, recepción de los libros, elaboración del catálogo, registro de entradas y salidas de los libros, de los ingresos y gastos, de informar a final de año al Consejo Escolar de los movimientos y de elevar el informe al Patronato de Misiones Pedagógicas. No obstante, hubo más bibliotecas escolares que las creadas a partir de las decisiones estatales pues muchos maestros las pusieron en marcha con “voluntad e ingenio” (Diego y González, 2008, 297).

Este trabajo del maestro-bibliotecario no perduró en el tiempo porque en 1936 se inició un proceso de incautación, expurgo y destrucción de los fondos de las bibliotecas escolares. Los militares sublevados las consideraron un elemento perturbador y requirieron a los maestros que retiraran determinados libros y colaboraran en tales acciones. En definitiva, que el maestro dedicara una parte de su tiempo escolar a labores bibliotecarias pasó de ser una acción meritoria a ser visto como una amenaza; constatamos así que el estado utilizó dos maneras opuestas de control, premiando o castigando el desarrollo de esta actividad extra del magisterio.

3.

La excelencia en el magisterio

Cuando los maestros tenían una trayectoria profesional en la que acumulaban varios de los méritos aludidos se les presentaba la opción de acceder a otros reconocimientos más singulares como recibir una condecoración civil o mejorar su formación en el extranjero, obteniendo en ambos casos un mérito especial que abrió las puertas a más ascensos y colocó a los receptores en una élite competente a la que convenía emular.

3.1. La orden civil de Alfonso XII

El 23 de mayo de 1902, Alfonso XIII ratificó el Real Decreto que creó una orden honorífica de carácter civil que concedía el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes con la intención de distinguir y premiar “al talento, al ingenio y a los generosos desprendimientos en favor de la instrucción pública” y para la que el Conde de Romanones propuso el nombre de Alfonso XII, en razón de que había enaltecido a los hombres dedicados al ciencia, a las letras y a la enseñanza. La posesión de esta distinción sirvió como mérito en concursos para cubrir puestos vacantes en establecimientos de instrucción (artículo 4).

Hasta 1931, que fue suprimida, tuvo tres categorías y a ella podían aspirar, según su reglamento, entre otros los maestros que llevaran “quinze años sin nota desfavorable, y obtenido brillantes resultado, siendo recomendación especial haber creado enseñanzas de adultos u otras extraordinarias” (artículo 6.6. del Real Decreto de 31 de mayo de 1902), también los autores de obras destinadas a la instrucción pública o que popularizasen alguna ciencia o arte (artículo 6.9, del citado reglamento). Hubo maestros reconocidos con cualquiera de las categorías de esta distinción y así lo testimonian las hojas de servicios profesionales, las actas de las juntas municipales y provinciales de instrucción primaria (Diego y González, 2013, 282), las biografías y autobiografías de maestros y los oficios comunicando la concesión a los distinguidos.



Orden Civil de Alfonso XII de la que se otorgaron las siguientes categorías: gran cruz, comendador, caballero y lazo de dama

3.2. Los maestros pensionados al extranjero

Desde 1907 los maestros, al igual que otros profesionales, pudieron acceder a becas para estancias de formación en el extranjero, gracias a la labor de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. No obstante esta organización, dado el número de solicitudes que recibía y el presupuesto del que disponía –un 80% de las solicitudes de pensión no fueron atendidas por la escasez de recursos (Marín, 1988, 271)–, empezó también a otorgar la “consideración de pensionado”, así evitaba subvencionar al becario, aunque gestionaba el viaje y la estancia. Esta Junta sugería a quienes ya habían disfrutado de una pensión y solicitaban otra que lo hicieran bajo esta modalidad, algunos pedían directamente esta ayuda pues contaban con mejores posibilidades económicas y de ese modo no agotaban los dineros públicos. Los maestros que obtuvieron la beca o la consideración de pensionado quedaban obligados a entregar una memoria a su vuelta. Todos los maestros solicitantes aducían reconocimientos oficiales y otros méritos para conseguir el apoyo de esta institución y, una vez conseguido y realizada la estancia, les servía como un mérito más para ascender en la profesión. En el conjunto del estado fueron muy pocos los maestros beneficiarios de pensiones (67 realizaron la estancia en grupo y 18 fueron becados individualmente), si bien fueron el colectivo que obtuvo más becas, esto es sólo en términos absolutos porque, aunque fueron muchos los solicitantes, en porcentaje de pensiones concedidas, ocupa el último lugar en relación al resto de titulaciones (Marín, 1990, 144). Sin embargo, algunos disfrutaron de las becas en más de una ocasión, solicitando las primeras como maestros y las siguientes como directores de grupos escolares (Ángel Llorca García en 1910, 1912, 1914, 1921, por ejemplo), como inspectores de enseñanza primaria (Eladio García Martínez en 1920 y 1922), o como profesores en Escuelas normales o de la Escuela Superior del Magisterio (María de Maeztu Whitney, con cuatro pensiones individuales: 1910, 1912, 1923, 1926; con pensión de delegada en seis ocasiones y otra, en 1929, con la consideración de pensionada).

Los maestros seleccionados acudieron al extranjero para recabar información sobre aquellas cuestiones que el estado quería potenciar como las mutualidades escolares, las colonias escolares, la atención a los niños anormales, etc. y a su vuelta tratar de implantar, mejorar, extender o aplicar cualquiera de ellas.

4.

Conclusiones

Cuando los estados europeos asumieron la gestión de la educación le asignaron múltiples funciones, utilizándola como factor de integración política, de cohesión y control social, de inculcación de valores y de la cultura dominante... (Puelles, 1993). Son conocidas las formas de control de la labor del maestro de carácter fis-

calizador y punitivo, pero no tanto las demandas solicitándole su colaboración más allá de las tareas propias del ejercicio de la profesión. El primer paso que hemos dado fue mostrar que durante los dos últimos siglos, el estado fomentó la participación de los maestros en varias actividades e instituciones circum-escolares, planteándolas como un complemento de la acción educativa pero utilizándolas también para conseguir otros fines. Nos ha interesado conocer la vigilancia y el control que han ejercido varios organismos sobre el comportamiento y la actuación del magisterio, porque, al haber sido incentivado y reforzado positivamente por llevar a cabo esas acciones, estas formas de intervención estatal suelen pasar desapercibidas. Las tareas desarrolladas normalmente fuera del horario escolar pero dentro de la escuela o en torno a ella fueron variadas, pidiendo al magisterio que mejorase las vergonzosas cifras de analfabetismo con clases para adultos en el aula, en escuelas dominicales o en campañas especiales; que fomentase el ahorro y la previsión en la infancia creando y manteniendo mutualidades escolares; que protegiese y atendiese las necesidades básicas de los menores con la puesta en marcha de cantinas, roperos o colonias escolares; que impulsase la afición a la lectura para adquirir conocimientos e inculcar determinados valores instalando y atendiendo bibliotecas en las escuelas;...

Estos mecanismos de control, que se tradujeron en sanciones positivas de la conducta del maestro, han desvirtuando, en cierta medida, la profesionalización del magisterio, por plantear una política más interesada en exigirle colaborar en el logro de otras finalidades, que en fomentar y facilitar su formación pedagógica para desarrollar mejor su docencia. Sólo en un caso el mérito reconocido al magisterio procedió de una actualización de su formación, pero solo fueron ochenta y cinco los maestros en ejercicio beneficiados por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas entre 1907 y 1936.

No obstante, el desempeño de alguna de las seis actuaciones descritas no fue causa directa, en general, del ascenso en la carrera profesional, aunque alguna fuera considerada “preferente” en algún momento para mejorar en el escalafón, siempre había que reunir varias. De ahí que los maestros destinados en lugares más inhóspitos estuvieran en desventaja, pues a veces no recibían la visita del inspector de primera enseñanza o la junta local de primera enseñanza no estaba en condiciones de conocer o apreciar estas tareas extraordinarias desempeñadas por los maestros. A esta dificultad se añade otra relativa a los cambios de interés del estado que dejaron a los maestros expectantes y confusos sobre las posibilidades de ascender o mejorar en su vida profesional, pues no pudieron prever las exigencias que en cada momento se les plantearon. No obstante, el llamamiento al meritoriaje acabó institucionalizándose. Además, esta forma de control del magisterio fue muy útil a la administración educativa, al conseguir integrar en sus fines a maestros cuya conducta presentó como el modelo a imitar, dejando a un lado la necesidad de mejorar la cualificación profesional del magisterio.

Finalmente, los méritos que hemos descrito están atestiguados en documentos, objetos y testimonios plurales y esos datos dispersos nos han permitido ejemplificar el control ejercido sobre el magisterio por medio de refuerzos positivos. Es necesario incorporar estos objetos y mostrarlos como parte del patrimonio educativo

porque harían visible una parte de la realidad a la que conviene prestar atención, dado que las exigencias y los mecanismos utilizados para estimular la colaboración del magisterio son recurrentes. Mostrar, pues, algunos de estos objetos en exposiciones temporales o permanentes facilitará conocer esta realidad, testimoniando unos hechos pasados que harán visible lo efectivo de este mecanismo de control profesional.

Bibliografía

- DIEGO PÉREZ, C. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M.. “De cómo se ha incentivado al magisterio”, en ESPIGADO TOCINO, Gloria et al. (Eds.): *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Cádiz, 9-11 de julio de 2013*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2013, pp. 279-290.
- DIEGO PÉREZ, C. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M.. “Gestación, dotación y expurgo de las bibliotecas escolares en España 1869-1939”, en *Museos Pedagógicos. La memoria recuperada*, Huesca, Gobiernos de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Museo Pedagógico de Aragón, 2008, pp. 283-308.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, M. T., *Historia de la inspección de primera enseñanza en España, s.l., Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones*, 2013.
- MARÍN ECED, T., *Los pensionados en educación por la J.A.E. y su influencia en la pedagogía española*, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Reprografía, 1988.
- MARÍN ECED, T., *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1990.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de, “Estado y educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 1 (1993), en <http://rieoei.org/oeivirt/rie01a02.htm> [consultado 7/9/15].
- RAMÍREZ AÍSA, E., *Educación y control en los orígenes de la España liberal*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.
- RUIZ BERRIO, J., “El oficio de maestro en la sociedad liberal (1808-1939)”, en ESCOLANO BENITO, A. (Dir.): *Historia ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, p. 121-144.
- TERRÓN, A., “El movimiento asociacionistas del magisterio nacional. Orígenes y configuración histórica”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Nº 6 (1987), pp. 279-299.

ALTERIDADE E DISCURSO EM ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Inez Helena MUNIZ GARCIA
Universidade Federal Fluminense – UFF
Brasil

Introdução

Em seu terceiro ano, em 2015, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, veio com um desafio maior - ouvir as vozes pnaiquianas docentes. Assim, o princípio formativo do Pnaic, “a centralidade da voz docente, potencializando-a no contexto dos saberes profissionais”, foi um eixo proposto para a formação continuada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, universidade que coordena o Pacto no Estado do Rio de Janeiro. Surgiu daí o desafio: é possível criar uma nova experiência educativa a partir dessa perspectiva?

Aceitando o desafio, neste artigo debruçou-se sobre as vozes docentes no espaço de formação, para compreender os sentidos postos e as possibilidades de formação nesse encontro alteritário. Atendeu-se, diretamente, aos polos Itaperuna e Resende, compostos por 27 municípios, 27 Coordenadoras/es Locais, 85 Orientadoras/es de Estudo e 31 ouvintes (Orientadoras/es Pedagógicos dos municípios sede, citados acima).

Um grupo de formadoras (incluo-me nesse grupo) atuou conjuntamente nos anos de 2013 e 2014 no polo Resende (na época, Sul-Sudoeste Fluminense), porém, com a criação de novos polos no ano de 2015, o grupo se dividiu e uma parte ficou em Resende, e outra foi para o polo Itaperuna, comungando, contudo, de uma mesma concepção formativa: fomentar a discursividade presente nos grupos de formação, a partir da experiência reflexiva e estética, isto é trabalhar numa perspectiva dialógica de linguagem.

Para ouvir a voz docente, especialmente em um curso de formação do PNAIC, elaborou-se uma atividade que foi realizada nos dois polos, no encontro de formação que se deu no mês de setembro/2015, a partir da crônica “Janela sobre a palavra”, de Eduardo Galeano.

Buscou-se compreender o diálogo enquanto “pronúncia do mundo” (Freire, 1987), aliado à reflexão e a um processo de escuta que permite aprender-ensinar com o outro. A ancorou-se nas discussões de Ponzio (2010), que diferencia o silenciar – lugar de não escuta – e o calar – lugar de escuta, pausa para enunciação -, escolheu-se o caminho da estética (Sodré, 2006) como possibilidade de afetar/

afetar-se, toca/tocar-se, mobilizar/mobilizar-se os sujeitos envolvidos no processo. Para problematizar as escolhas teórico-metodológicas realizadas na formação do PNAIC, foram analisados neste trabalho os discursos de participantes dos polos de Itaperuna e Resende, produzidos no encontro de formação em questão, a partir de registros escritos.

1.

Abrindo a janela...

Os textos orais e escritos, objetos de análise, nasceram da leitura da crônica “Janela sobre a palavra”, de autoria de Eduardo Galeano. O texto nos traz o encanto das palavras, que movidas por sentimentos, constroem sentidos: “Magda Lemonnier recorta palavras nos jornais, palavras de todos os tamanhos, e as guarda em caixas. Numa caixa vermelha guarda as palavras furiosas. Numa verde, as palavras amantes. Em caixa azul, as neutras. Numa caixa amarela, as tristes. E numa caixa transparente guarda as palavras que têm magia. Às vezes, ela abre e vira as caixas sobre a mesa, para que as palavras se misturem do jeito que quiserem. Então, as palavras contam para Magda o que acontece e anunciam o que acontecerá” (Galeano, 1994, 69),

A proposta de análise e discussão do texto foi planejada para ser executada em seis etapas: 1) após o vídeo com a apresentação do texto e a sua leitura, as/os participantes escreveriam, individualmente, em uma tira de papel, duas ou três palavras que lhes vinham à mente em relação à escuta que as professoras formadoras, fazem ou não de suas vozes; 2) cada um/a colaria suas palavras em um dos cinco cartazes coloridos – representando as caixas de Magda - que estavam presos no quadro, preso à parede na frente da sala de aula. Nesse momento, ficaram livres para colar suas palavras nas “caixas (cartazes)” que quisessem; 3) depois, faríamos um breve debate, a partir de algumas questões: teria como misturar essas palavras que se encontram em cada cartaz (caixa)? Como recolocá-las produzindo outros sentidos? Qual(is) valor(es) semântico(s) de cada palavra?; 4) em seguida, todas/os as/os participantes escreveriam um texto individual considerando o enquadramento de tais palavras (cor (es) de cartaz(es) (caixas) escolhida(s) para colar as palavras), refletindo de que maneira a escuta da voz docente está contemplada ou não nos processos de formação do PNAIC; 5) após essa escrita individual, os participantes formariam um grupo menor, de quatro ou cinco componentes e compartilhariam seus textos individuais, fazendo uma leitura em voz alta em seu grupo; 6) feito isso, os grupos elaborariam um texto coletivo, a partir das escritas individuais, seguindo a proposta reflexiva anterior; 7) por fim, um/a representante de cada grupo leria para a turma toda o texto produzido coletivamente e iniciariamos um novo debate, norteado pela questão: O que significa voz docente como princípio formativo do Pacto?

No encontro com os discursos circundantes nos diferentes grupos, a proposta inicial foi realizada de maneira diversa, pois em cada uma das turmas as atividades foram produzindo nuances que se diferenciaram de acordo com a participação dos grupos.

Da *janela aberta*, os discursos se enovelam como ventanias, e as palavras, escutadas, ganham os sentimentos/sentidos postos. Nesta análise, o primeiro aspecto que chama a atenção é a não resposta entre o que se propôs (nossa expectativa) e o que se fez (os textos das/os professoras/es). O segundo aspecto é a palavra que se volta para si, ou seja, para a prática do/a professor/a em seu município, em sua sala de aula, nos espaços formativos que têm com os alfabetizadoras/es. Por último, o grupo que busca responder objetivamente, ao que foi perguntado.

É preciso salientar que o uso do texto literário como detonador de vozes tem como objetivo movimentar os sujeitos, afetá-los, segundo a análise de Sodré (2006). Para esse autor, o sucesso das produções midiáticas se ancora no afeto que elas provocam, ou seja, ao utilizar a estética como meio, a mídia consegue mobilizar o sujeito, trazê-lo para seus textos, afetá-lo. Partindo dessa lógica, Sodré (2012), traz a ideia que sustenta a mídia e as relações contemporâneas (tecnológicas, em rede, multifacetadas) para a educação, compreendendo a necessidade dos processos educacionais serem hoje voltados para o sensível, para o afeto, entendidos como base na construção humana, e portanto, como categoria social. Desse modo, suscitar vozes, em nossa perspectiva de formação, é afetar o sujeito, a partir da experiência estética. Essa mirada pela *janela* desenhada por Galeano, representou um trilho para ser percorrido que, por fim, fez caminhar por trilhas, dirigidas pelos ventos discursivos que sopraram da *janela aberta*.

Para melhor captar e compreender os diferentes significados dos discursos produzidos pelos participantes em curso, a análise das trilhas produzidas foi feita a partir do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989; 1998; 2004). Essa opção não se apresentou como uma alternativa, mas como uma necessidade para se buscar pistas que esclarecessem as compreensões e os sentidos postos pelas/os participantes, que, por vezes, estavam ocultos, invisibilizados.

Ginzburg (2004, 99), assim se refere ao paradigma indiciário: “Seu traço característico é o de permitir saltar de fatos aparentemente insignificantes, que podem ser observados, para uma realidade complexa, a qual, pelo menos diretamente, não é dada à observação. E esses fatos podem ser ordenados pelo observador de modo a proporcionar uma sequência narrativa”.

A proposta de Ginzburg ilumina-se pela ótica enunciativa. Bakhtin (2009) ajuda a compreender que as produções enunciativas nascem da relação do sujeito com o outro. Os processos enunciativos caminham dialogicamente, e não se restringem ao que se fala e ao que se ouve, mas, na interlocução entre os sujeitos que, participantes do diálogo, ocupam uma posição responsiva, mesmo que seja por meio de seu calar, lugar também de produção de sentidos.

2.

Entre o silenciar e o calar

Em nossos encontros formativos, temos como princípio a escuta como lugar de diálogo. A voz docente, que se apresenta pulsante, carregada de valores, experiências (práticas e teóricas), sujeitos (alunos/as, professores/as, comunidade, responsáveis) é escutada como célula viva da palavra, como enunciação (Bakhtin/Voloshinov, 2009).

Por seu caráter histórico, cultural e social, a enunciação “liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores produzindo e fazendo circular os discursos” (Brait e Melo, 2008). Compreende-se, assim, os enunciados docentes como elos de uma corrente discursiva que se forma a partir de outros enunciados circundantes dentro e fora da arena formativa.

De acordo com Bakhtin (2010, 271): “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza subsequente resposta em voz real alta”.

Os sujeitos que se encontram no espaço formativo – Orientadoras/es de Estudos, Coordenadoras/es, Ouvintes e Formadoras/es - são responsivos aos discursos circundantes, pois concordam ou discordam, totalmente ou em partes, com o que está sendo dito, e refletem sobre os enunciados podendo completá-los, aplicá-los, replicá-los, refutá-los, fazer uso em situações que lhes for conveniente, produzindo outros e novos discursos.

Cada sujeito é singular em relação aos papéis que ocupa na sociedade, em relação: à posição social; à forma de se expressar; à formação, à constituição docente, à experiência, ao município em que trabalha, à posição que ocupa na rede municipal de ensino. Por isso, a palavra de cada um requer escuta única, que não se reduz ao desejo de “querer ouvir” da língua, seu sons, sua unidade abstrata. Requer “encontro de compreensão que responde, tornado possível pelo calar e pela escuta” (Ponzio, 2010, 52).

Segundo Ponzio (2010), o calar está ligado à escuta, à compreensão do sentido, da significação. É um encontro respondente de palavras outras, que produz sentido. Encontro na medida em que as palavras vivas estão em circulação entre os sujeitos de discurso e respondente, por seu caráter responsivo, de busca da compreensão que está à disposição para a escuta. O calar e o escutar dizem respeito às condições do entendimento produtor de sentido da palavra, têm a “ver com a enunciação como evento irrepetível, no seu sentido especial e de responder adequadamente a ela” (Ponzio, 2010, 52).

Em oposição ao par calar/escutar, está o par silenciar/ouvir. Silenciar está relacionado às condições de percepção do som e às condições de identificação do signo

verbal, do reconhecimento da palavra. Reporta-se ao querer ouvir, ao fazer-se ouvir. Na pausa para o silêncio não há busca de produção de sentido. Sujeitos silenciados refletem uma sociedade que é caracterizada pelo silêncio, materializado pelos meios de comunicação em massa, pelo monologismo, por forças sociais que corroboram a manutenção do aparelho ideológico do Estado, que aprisionam os sujeitos, afastando-os cada vez mais do que é humano, da capacidade de escuta.

Calar, na perspectiva bakhtiniana, é um movimento exotópico, é estar disponível para ouvir o outro, é ir ao encontro do outro.

A escuta é a arte da palavra é compreensão respondente. A escuta é a condição para o diálogo.

3.

O diálogo enquanto “pronúncia do mundo”

Na perspectiva freireana, o existir humano acontece pela/na possibilidade do pronunciamento da palavra, que ao ser pronunciada é (re)significada. Assim, nesse processo, a própria palavra, o próprio mundo e a realidade vivida são problematizados e são originadas novas “pronúncias do mundo” (Freire, 1987).

Freire afirma (1987, 78): “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, é no trabalho, na ação-reflexão”. É no ato coletivo de pronúncia do mundo que os sujeitos são capazes de afetar/afetar-se, mobilizar/mobilizar-se.

Ao se pronunciarem, os sujeitos estão imersos na enunciação, dialética e dialogicamente, constituindo a si e ao outro. A raiz dialógica da produção dos enunciados seria o lugar, como afirmam Geraldí, Fichtner e Benites (2006), onde se “encontra a estratégia de construção social”, enquanto a alteridade é a forma de constituição da subjetividade; e a linguagem, lugar dos encontros e desencontros.

3.1. O que as palavras nos contam...

As palavras nos contam o esperado, mas contam também o inesperado. Permitem várias leituras, pois são sempre palavras outras, são vozes que dialogam e movimentam os sentidos que atribuímos aos sujeitos, ao mundo. São contrapalavras formadas pelo encontro das “palavras-próprias” com as “palavras outras”, que misturadas ganham novos sentidos e constituem os sujeitos. De acordo com Bakhtin (2010), assimilamos a palavra do outro para que, em seguida, essas “palavras alheias” sejam reelaboradas e transformadas em “palavras próprias - alheias” e, por fim, em palavras próprias, que com a ausência das aspas, configuram a atividade criadora.

Devido à limitação deste artigo, escolheu-se, para fins de análise das palavras que surgiram na atividade proposta, os textos individuais e coletivos produzidos por um mesmo grupo. Analisa-se nesse primeiro momento os textos individuais observando os sentidos que foram produzidos por cada sujeito. Em seguida, analisa-se o texto coletivo, na íntegra, refletindo sobre os possíveis sentidos alinhavados sobre uma mesma palavra e como essas são (res)significadas e costuradas na tessitura do texto coletivo. A fim de preservar a identidade de cada professor/a, todos os nomes citados neste texto são fictícios.

O texto transcrito a seguir, escrito por José, revela uma reflexão sobre o par satisfação/insatisfação. No momento em que as palavras foram colocadas nos cartazes, a palavra insatisfação estava enquadrada em “palavras mágicas”, fato que gerou estranhamento aos demais participantes, que, em seus comentários, durante o debate, não compreendiam a palavra insatisfação como palavra mágica, já que em seu sentido literal, não produz um significado que possa estar relacionado a algo mágico. A palavra satisfação foi colocada no cartaz “palavras neutras”, o que também gerou questionamento: “Satisfação é uma palavra alegre, não neutra”, foi um dos comentários que surgiu. Porém, a intenção do autor estava em subverter essa lógica, atrelando a palavra insatisfação ao sentido positivo, enquanto exercício docente. Estar insatisfeito pode ser traduzido como um desejo de continuidade, da inconclusividade e do inacabamento docente, no sentido atribuído por Paulo Freire (2010), inacabado porque me experimento enquanto ser cultural, histórico, consciente de meu acabamento e minha inconclusividade.

“Insatisfação gera a vontade de buscar, de conhecer mais, continuar, avançar. Um bom filme, uma boa comida, uma boa festa são aqueles que queremos prolongar.

Assim, podemos pensar que os professores devem ser insatisfeitos, pois a satisfação corresponde à conclusão, um fim, uma falta de margem para continuidade.

Não nascemos prontos e vamos gastando, estamos em constante fazer” (José).

Isabel, autora do texto abaixo transcrito, escolheu a palavra afetividade para ser colocada na caixa das palavras amantes. Em sua reflexão, apresenta afetividade como um recurso mediador para valorizar a aprendizagem, lembrando que na relação professor-aluno, afetar e afetar-se é fundamental. O/a professor/a que tem como princípio de sua prática a afetividade compreende a singularidade de cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem, não transfere conhecimento, mas cria as “possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2010, 47).

Afetividade como recurso mediador para valorizar a aprendizagem, processo ensino aprendizagem, a aprendizagem pode determinar o sucesso da criança no processo... O professor não apenas transmite conhecimentos mas também pode estabelecer uma relação afetiva com seus alunos o que facilitaria o processo de aprendizagem (Isabel).

O texto a seguir, de autoria de Mariana, traz a palavra dificuldade, comum no ideário docente.

Diante de tudo que aprendemos e do que vivenciamos uma palavra ainda nos assombra. Ela é a temida dificuldade, dificuldade do professor em alfabetizar, dificuldade em trabalhar com o aluno incluso e tantas outras dificuldades que permeiam a Educação e nossa vida. Então me vem à cabeça uma outra palavra que é a “mediação”. De que forma vou fazer a mediação do conhecimento com o meu aluno? Preciso estar preparada para tudo... (Mariana).

Mariana reflete sobre a ideia do quanto se faz difícil a tarefa do professor, em meio a sua complexidade. A docência implica desafio constante, enquanto se faz acompanhada da reflexão. Discurso que se volta para si, e ao fazê-lo, encontra outros discursos, que superam a ideia inicial, fazendo a autora encontrar o conceito de mediação. Caminho, mas também desafio: como fazer a mediação com o meu aluno? Os processos de mediação são construídos no cotidiano docente - “saberes de experiência feitos” (Freire, 2010), em diálogo com os conhecimentos teóricos. A palavra mediação surge no discurso docente a partir dos estudos sobre aprendizagem em uma perspectiva sociointeracionista, e exige do professor um calar diante das vozes discentes, para compreendê-las, e assim, constituir um novo discurso, que impulse transformações. Deixa o professor em uma atitude inquieta diante do processo de ensino-aprendizagem, o que se faz de forma completamente diferente da postura construída com as palavras “transmitir”, “passar”, “aplicar”, tão utilizadas ainda, educação “bancária” que resiste e insiste. Assim, a inquietude gerada pela dificuldade e pela mediação, observada no texto de Mariana constitui uma atitude reflexiva e, portanto, capaz de produzir conhecimentos.

Por fim, a partir das reflexões individuais, o texto coletivo redimensiona e ressignifica as palavras escolhidas. Chama a atenção a multiplicidade de sentidos atribuídos à palavra dificuldade, e sua importância para a construção da atitude ativa responsável diante do contexto educacional. Os autores encontram nas trocas vivenciadas na formação do PNAIC uma forma de superação. De fato, a reflexão docente necessita de espaços de troca, de diálogo, para que haja novas possibilidades didáticas, novos rumos. A tarefa docente, marcada pela incompletude, se constrói e se reconstrói no diálogo constante.

“Diante de tudo que aprendemos e vivenciamos ao longo das formações uma palavra ainda nos assombra: dificuldade. Mariana traz dificuldade como falta de apoio e reconhecimento do PNAIC em seu município. Ana traduz em dificuldade os desafios que surgem no cotidiano da sala de aula. Para Isabel, o conceito de dificuldade está diretamente relacionado à falta de tempo para maiores aprofundamentos dos estudos realizados.

Todas essas dificuldades surgem em consequência de uma insatisfação e desejo de aprendizado do professor que traga uma melhoria de sua prática e mediação do ensino. Essa mediação deve vir pautada não só de embasamentos teóricos, mas também em práticas significativas de alunos e de afetividade.

Outro recurso para a superação dessas dificuldades vem sendo as trocas de experiências proporcionadas pelo Pacto. Elas acabam por dar ao professor maior segurança em seu trabalho, pois nelas eles percebem que não são os únicos com as ditas dificuldades e que juntos podem encontrar soluções para superá-las.

Tudo isso demonstra uma maior insatisfação do professor, que não deve ser traduzida com o sentido pejorativo de frustração, mas como um desejo de continuidade, de busca de compreensão de que as práticas pedagógicas nunca estão concluídas, mas sempre em processo de construção.

Concluimos avaliando que as vozes docentes no Pacto demonstraram um desejo de mudança, de não satisfação e estagnação do fazer pedagógico na alfabetização, mesmo com as constantes e inúmeras dificuldades vividas neste processo” (José, Isabel, Mariana e Ana).

4.

À guisa de (in)conclusões...

A realização da atividade *Janela sobre a palavra* nos fez refletir e repensar sobre o ouvir a voz docente. Embora afirmássemos que o nosso desejo de professoras formadoras fosse uma escuta alteritária, num primeiro momento, todas ficamos desapontadas com os textos que foram produzidos. Muitas indagações vieram às nossas mentes: “Será que não fomos capazes de explicar o que desejávamos com

a atividade? Por que alguns/mas participantes não responderam ao que foi perguntado e escreveram sobre suas próprias práticas docentes em vez de avaliar a nossa prática, enquanto formadoras?”

Segundo Bakhtin (2008, 209): “As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos para que entre elas possam surgir relações dialógicas”.

Pode-se considerar que a “não-resposta” indica discursos que ecoam com mais força, impulsionando os textos ainda silenciados. O uso da literatura como detonador dessas vozes também revela sua potência, pois, ao afetar o sujeito, move-o em diferentes direções, que, mesmo não sendo as esperadas, contribuem para a compreensão dos desejos e percepções do grupo com o qual se trabalhou.

Assim, ao debruçar-se sobre os textos encontraram-se respostas àquilo em que se acreditava não perguntar, compreendeu-se que respostas dissidentes comoveram (co-mover, mover-nos com), pois ao buscar-se um sentido finito para nossa pergunta, pela janela aberta o vento bakhtiniano entrou para arejar nossos pensamentos e nos (re)afirmar que a disponibilidade para ouvir é ir ao encontro do outro, da sua palavra, pois o novo se constrói a partir do já dito.

Bibliografia

- BAKHTIN, M., *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M., *Problemas da poética de Dostoiévski*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, M., (Voloshinov), *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRAIT, Beth e MELO, Rosineide, “Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação”, in BRAIT, Beth (org): *Bakhtin: conceitos-chave*, São Paulo, Contexto, 2005, pp. 61-78.
- FREIRE, P., *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, P., *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GALEANO, E., *As palavras andantes*, Porto Alegre, L&PM, 1994.
- GERALDI, J.W; FICHTNER, B. e BENITES, M., *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*, Campinas, Mercado de Letras, 2006.
- GINZBURG, C., “Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes”, in ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A: *O signo de três*, São Paulo, Perspectiva, 2004, pp. 89-129.
- GINZBURG, C., *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*, São Paulo, Companhia das Letras, 1998

GINZBURG, C., *Mitos, emblemas e sinais-morfologia e história*, São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

PONZIO, A., *Procurando uma palavra outra*, São Carlos, Pedro & João Editores, 2010.

SODRÉ, M., *Reinventando a Educação: Diversidade, Descolonização e Redes*, Petrópolis, Vozes, 2012.

SODRÉ, M., *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*, Petrópolis, Vozes, 2006.

EL EUSKARA DENTRO DEL ESPACIO ESCOLAR DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA

Hilario MURUA CARTÓN

Joxe GARMENDIA LARRAÑAGA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea¹

El largo periodo del franquismo hizo que durante una buena etapa el euskara o lengua vasca quedara fuera de la enseñanza del País Vasco, en unas ocasiones ignorado y, en las más, perseguido, hasta el punto de que esa locura represiva que ejerció el régimen franquista persiguiera los nombres propios en esta lengua o incluso los carteles o gráficos que entremezclaran los colores rojo, verde y blanco de la enseña vasca (Ostolaza, 1996). Sin embargo, con el paulatino decaimiento del régimen, tanto en las entonces denominadas por el régimen franquista provincias Vascongadas, como en Nafarroa (Navarra), el espíritu de recuperación de la lengua vasca fue surgiendo con fuerza hasta que, muerto el dictador, esas escuelas que desde la década de los años 60 habían venido funcionando de manera semiclandestina, las llamadas ikastolas, unidas a un exigente proceso de euskaldunización y alfabetización de la sociedad vasca recuperaron la enseñanza del y en euskara.

1.

El Proceso de Normalización Lingüística

Podríamos dar la fecha de 6 de marzo de 1978 cuando, a propuesta de la Consejería de Educación y Cultura del Consejo General Vasco, se produjo el primer paso en el proceso de Normalización Lingüística en el País Vasco, cuyo objetivo era la recuperación de la lengua vasca. En esa fecha, asumiendo la tradición de las cuatro Diputaciones (Nafarroa incluida) y el reconocimiento por parte del Estado de la

1 Este artículo es resultado de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, proyecto número EDU2013-44129-P. Los autores son miembros del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación – Garaian, reconocido por el Gobierno Vasco con el número IT 911-16 y de la Unidad de Formación e Investigación “Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54)” de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU.

Real Academia de la Lengua Vasca (Euskaltzaindia), arrancaba el citado proceso. Conocidos los fines y funciones de la Real Academia de la Lengua Vasca, el Consejo General Vasco adoptó como órgano oficial del País Vasco la citada Academia para la conservación, cultivo, fijación y unificación de la lengua vasca. Conscientes de toda la colaboración que de la Academia iban a necesitar a efectos de la acción del Consejo, adoptaron cuantas medidas consideraron oportunas para *“protegerla y darle la dignidad, amplitud y eficacia que sus altos y nobles fines requerían”* (Boletín Oficial del País Vasco (BOPV) de 15 de mayo de 1978).

Cuando la Academia llevaba ya un año en funcionamiento bajo la tutela del Consejo General, el Real Decreto 1049/1979 (BOE de 10 de mayo), permitía dar otro paso en el proceso de Normalización Lingüística al regularse la incorporación de la lengua vasca al sistema de enseñanza en el País Vasco. En éste Real Decreto se decía que la diversidad de las lenguas habladas en España era un patrimonio cultural de valor inapreciable y que, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 3 ° de la Constitución española, había ser objeto de especial respeto y protección. Tal precepto constitucional conducía a la necesidad de incorporar la enseñanza de cada una de dichas lenguas al sistema educativo dentro de los marcos territoriales de las respectivas Comunidades Autónomas (CC. AA.) con el fin de hacer efectivo el derecho de cada ciudadano/a al conocimiento y uso de su lengua materna, así como el de poder recibir las enseñanzas en la misma. Todo ello sin perjuicio de que el sistema educativo hubiera de procurar lograr que los/as escolares adquirieran el pleno dominio del castellano, lengua oficial del Estado, que todos/as los/as españoles/as tenían el deber de conocer y el derecho a usar.

Por otra parte, en razón de que el fenómeno bilingüe se manifestaba de manera sensiblemente heterogénea en las distintas CC.AA. resultaba conveniente un tratamiento normativo específico para cada Comunidad con el fin de que su regulación se adaptase mejor a las circunstancias reales de cada caso. En nuestro caso, este Real Decreto, tenía por objeto regular e incorporar la lengua vasca al sistema educativo dentro del ámbito territorial del Consejo General del País Vasco durante la situación transitoria en la que se encontraba y hasta la promulgación del Estatuto de dicha Comunidad Autónoma.

Las normas que en él se establecieron respondieron a la situación sociolingüística del País Vasco, caracterizada por su complejidad y variedad de condiciones, lo que exigió un tratamiento educativo programado y necesariamente diverso según las zonas y situaciones lingüísticas que se presentaban en la Comunidad.

En consecuencia, a través de este Real Decreto 1049/1979 se iban a tomar las siguientes medidas en pro de la recuperación del euskara:

La primera de ellas fue que independientemente de que la lengua oficial del Estado se enseñase conforme estaban diseñados los planes de estudio, el Ministerio de Educación asumía como obligación propia la introducción del euskara en el sistema de enseñanza para que todo el alumnado pudiera adquirir el dominio oral y escrito de la lengua vasca.

Una segunda, consecuencia de lo anterior, que la enseñanza de la lengua vasca se incorporaría a los planes de estudio de Educación Preescolar, Enseñanza General Básica (EGB) y Formación Profesional (FP) de Primer Grado, teniendo siempre en

cuenta la variedad de las condiciones sociolingüísticas del país. Así, en las zonas vasco parlantes sería materia común y obligatoria y su enseñanza tendería a dar al alumno/a el dominio oral y escrito de la lengua, mientras en el resto de las zonas del País Vasco, la enseñanza del euskara se organizaría progresivamente, de acuerdo también con las condiciones sociolingüísticas de la zona y siempre teniendo en cuenta la voluntad expresada por los padres y madres de los/as alumnos/as. A la vista de esta situación se procedió a la configuración de un mapa lingüístico actualizado del País Vasco.

Por otra parte, en esta misma línea, se procedió a la progresiva incorporación de la enseñanza de la lengua y la cultura a los planes de estudio de Bachillerato y a la creación de cátedras de Lengua y Cultura Vascas en dichos centros docentes. En ese contexto, el Ministerio de Educación comenzó a establecer convenios con el Consejo General Vasco y con otros entes públicos del País Vasco a fin de asegurar las asistencias económica y docente a las ikastolas, centros educativos destinados especialmente a impartir las enseñanzas en lengua vasca, cuya titularidad debería pertenecer o ser asumida por dichos entes.

Las medidas también afectaron a las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB con la creación de cátedras de Lengua y Literatura Vasca, las cuales desarrollarían entre otras actividades, programas lingüístico-pedagógicos para su alumnado, al objeto de que se formasen como profesores/as de dicha lengua. Estas medidas supusieron que los/as profesores/as de EGB que hubieran cursado con aprovechamiento los programas señalados, quedarían habilitados para impartir, también en lengua vasca, las enseñanzas propias de cada nivel.

Por último tenemos el acuerdo adoptado entre el Ministerio de Educación y el Consejo General Vasco para la programación de cursos de lengua y cultura vascas que sirvieran para la formación y el perfeccionamiento del profesorado, tanto en centros estatales como no estatales, con el objetivo de que el profesorado pudiera capacitarse para impartir no solo la enseñanza del euskara, sino también del resto de las materias en euskara. Ello supuso que, nuevamente desde el Ministerio de Educación, y en connivencia con el Consejo General Vasco, se autorizase la publicación de libros de texto y material didáctico destinado a la enseñanza de la lengua vasca, así como la de libros escritos en lengua vasca para su empleo en la enseñanza.

Pero quizás, una de las normas más importante del Real Decreto era su Disposición Transitoria, en la que en relación al profesorado se decía que *“hasta tanto no se contase con el profesorado suficiente para impartir la enseñanza de la lengua y la cultura vascas, el Ministerio de Educación, oído o en concierto con el Consejo General Vasco, podría habilitar provisionalmente para este tipo de enseñanza a quien reuniera los requisitos que a tal efecto se establecieran”* (Real Decreto 1049/1979)

Otro paso más en el proceso de Normalización Lingüística fue la publicación de la Normativa de Titularidad Oficial de las Ikastolas (Boletín Oficial del Consejo General (BOCG) del País Vasco de 24 de enero de 1980). Entre las medidas del Real Decreto 1049/1979 estaba el tratamiento que se debía de dar a las ikastolas, a las que había de dotar de un estatuto jurídico público bajo la titularidad del Consejo General. Además, se proponía que pudieran acceder a la titularidad oficial todas las ikastolas pertenecientes a las Federaciones y cuantas lo solicitasen siempre que cumpliesen

las condiciones requeridas a tal efecto. Para ello, el Consejo General estableció un registro de Ikastolas, consideradas como centros públicos no estatales, las cuales para poder optar a ese nuevo status deberían presentar entre otra documentación: la titularidad del centro, el Reglamento de régimen interior, el modo de constitución y composición de la Junta Directiva, las aulas, edificios y dependencias que disponían, el profesorado y alumnado del centro, los niveles educativos y su funcionamiento económico.

Las ikastolas que se acogieron a esta normativa tuvieron que hacer cesión del uso de los locales y dependencias del centro así como la titularidad del mismo al Consejo General. Esta cesión fue de carácter temporal, hasta que se acogieron definitivamente a la titularidad. Una vez lograda ésta, se rigieron por sus propios órganos de gobierno, si bien debieron asegurarse en el Reglamento de Régimen Interior del centro la participación efectiva de los diversos estamentos escolares (padres/madres, profesorado, personal no docente y, eventualmente, alumnado).

En este proceso de Normalización Lingüística el 24 de noviembre de 1982 se promulgaba la Ley 10/1982 sobre Normalización del Uso del Euskara. Esta Ley pretendía que se considerase el euskara no solo como Patrimonio Cultural del Pueblo Vasco sino que, junto al castellano, se convirtiera en lengua oficial de la Comunidad Autónoma. Así, en su Título Preliminar se reconocía el euskara como lengua propia de la Comunidad Autónoma Vasca y el euskara y el castellano como lenguas oficiales, además de resaltar que nadie podía ser discriminado/a por razón de la lengua. Una vez entrada en vigor la Ley de Normalización de Uso del Euskara, el 11 de julio de 1983 se publicaba el Decreto 138/1983 por el que se regulaba el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco.

La Ley de Normalización de uso del Euskara ofrecía directrices firmes y eficaces para encauzar y estimular el correcto uso del euskara en la enseñanza, pues reconocía el derecho de todo/a alumno/a a recibir la enseñanza tanto en euskara como en castellano en los diversos niveles educativos. Asimismo se garantizaba al alumnado la posibilidad real de poseer conocimiento práctico suficiente en ambas lenguas oficiales al finalizar los estudios de la enseñanza obligatoria y para ello se establecieron diferentes modelos de enseñanza:

- Modelo A: todas las materias, exceptuando el euskara, se impartirían básicamente en castellano. El euskara se impartiría como cualquiera de las otras materias comunes, dedicándosele semanalmente las horas que estableciera el Departamento de Educación y Cultura. Cuando el alumnado hubiera adquirido una buena práctica en la utilización del euskara, en los niveles superiores de la EGB se podrían impartir en euskara algunos de los temas de las otras materias.
- Modelo B: tanto la lengua castellana como el euskara se utilizarían para impartir las otras materias. La lengua castellana se utilizaría, en principio, para materia tales como la lectura y la escritura y las matemáticas. El euskara para las demás materias: las experiencias, plástica y dinámica sobre todo. Además, el euskara y el castellano se trabajarían como materias de aprendizaje dedicándoseles por semana las horas que el Departamento estableciera.

- Modelo D: todas las materias, exceptuando la lengua castellana, se impartirían básicamente en euskara, trabajándose éste también como materia de aprendizaje, dedicándosele para ello por semana las horas que el Departamento estableciera.

Establecidos los modelos lingüísticos para el alumnado, ya en la década de los años 90, el 12 de noviembre de 1996, entraba en vigor el Decreto 265/1996 (BOPV de 29 de noviembre) por el que se aprobaba el Acuerdo alcanzado en la mesa sectorial entre representantes de los/as trabajadores/as de la enseñanza y la Administración sobre *“formación, normalización lingüística y euskaldunización del personal docente público no universitario”*. En el Título II de este Decreto, correspondiente a la formación del profesorado, la normalización lingüística y la euskaldunización, se proponía la constitución de dos comisiones: una Comisión de Formación y una Comisión de Normalización Lingüística y Euskaldunización que tendrían por objeto estudiar, proponer y/o establecer cuantas medidas se considerasen necesarias para la aplicación y el desarrollo de los compromisos adquiridos respecto a la formación y euskaldunización del profesorado y la normalización y el uso del euskara en los centros escolares.

Más adelante veremos en qué consistió la formación de los/as trabajadores/as de la enseñanza, pero en lo que respecta a la euskaldunización fueron objeto de negociación los apartados siguientes:

- Actualización del programa IRALE (Irakasleak Alfabetatu eta Euskalduntzea, Alfabetización y euskaldunización del profesorado)
- Análisis de los planes plurianuales de euskaldunización
- Criterios de selección del profesorado en los diferentes programas formativos
- Seguimiento de los diferentes planes de euskaldunización del profesorado
- Adecuación de los centros y de la plantilla de profesorado de IRALE

pero además, de estos primeros cinco temas de negociación en el plano de la euskaldunización, en relación al proceso de normalización lingüística faltaban todavía múltiples acciones que debían de ser adaptadas, como por ejemplo:

- La revisión del Decreto de Perfiles
- La capacitación idiomática del profesorado (IRALE)
- La normalización del uso del euskara en los centros escolares y en la Administración Educativa, NOLEGA (Normalizazio legearen garapena / Desarrollo de la ley de normalización)
- La homologación de las certificaciones idiomáticas: certificaciones específicas (EGA y equivalentes, PL2, HBLEM). Análisis de la situación del profesorado con IGA
- La elaboración y publicación del *“Euskal Kurrikuluma”*.
- Se incidió bastante en lo que respectaba a la capacitación idiomática del profesorado y para ello se reforzó la integración de IRALE en la política de implantación gradual del bilingüismo, vertebrándose esta acción en las áreas siguientes:

-
- El profesorado de nuevo acceso sería, por regla general, bilingüe. La fórmula de destinar años y millones de pesetas a euskaldunizar profesorado monolingüe era, además de problemática por la dificultad técnica del empeño, incoherente si se continuaba contratando profesorado no vasco parlante
 - Actualización del programa IRALE con vista a identificar con mayor precisión los objetivos de la euskaldunización del profesorado en activo a medio y largo plazo
 - Se prestaría especial atención a la formación y perfeccionamiento idiomático del profesorado que, aun contando con la acreditación idiomática correspondiente, precisaba de una expansión de sus conocimientos y destrezas idiomáticas.
 - Tanto en los niveles de Enseñanza Infantil, Primaria, ESO y Enseñanza Secundaria Post-obligatoria, se negociaría un Plan Plurianual de Euskaldunización y otro a acorto plazo que permitieran en base a las fechas de preceptividad de los perfiles lingüísticos, adecuar la competencia lingüística del profesorado al perfil de su plaza.
 - Dentro del Plan Plurianual existirían los siguientes elementos:
 - La previsión de la demanda de educación del y en euskara
 - El cálculo consiguiente de las necesidades de profesorado con cualificación específica para la enseñanza del y en euskara
 - Una estimación de las necesidades de reciclaje y euskaldunización de profesorado y opositores/as que tuvieran que acreditar el perfil lingüístico
 - Por otra parte, también se propondría una incentivación hacia el material didáctico en euskara (Euskal Ikasmaterialgintza (EIMA)). Dicha incentivación correría a cargo del Departamento y se haría a través del programa EIMA la creación y distribución a los centros escolares del material educativo en euskara atendiendo a los siguientes criterios:
 - Se fomentaría el material educativo en sus diversos soportes (impreso, audiovisual y software) y en sus distintas tipologías (material básico para el alumnado, material complementario y material para el profesorado).
 - Se facilitaría apoyo económico a la creación y funcionamiento de seminarios o grupos de trabajo que elaborasen material didáctico en euskara

El Acuerdo suscrito con los/as representantes del profesorado de la enseñanza pública no universitaria el año anterior, 1997, había abierto una vía claramente dirigida en ese sentido, concretamente en lo referente a la “Normalización Lingüística y Euskaldunización” y comenzó una etapa experimental con 20 proyectos de normalización lingüística en diferentes centros educativos de la CAV.

2.

Las habilitaciones del profesorado

En los orígenes de las ikastolas se produjo un fenómeno que no sería legal en la actualidad: la posibilidad de que quienes eran las personas encargadas de impartir la docencia carecieran de la titulación necesaria. En aquellos instantes de la creación de estos centros educativos la “necesidad” permitió esta anomalía que definitivamente quedó resuelta con la Resolución de 16 de junio de 1981, (BOPV de 3 de julio), la cual convocaba pruebas de habilitación del profesorado a contratar por las ikastolas acogidas a la Normativa de Titularidad Oficial. En esta Normativa Oficial se decía en relación a las plazas que se fueran creando que se procedería de la manera siguiente:

- Con anterioridad al comienzo del curso cada ikastola establecería el número de plazas vacantes y las daría a conocer a todos los centros.
- Establecida la lista podrían efectuarse permutas entre profesorado de las distintas ikastolas.
- Transcurrido un plazo determinado la Consejería de Educación convocaría un concurso-oposición provincial.
- Se procedería a la eventual contratación de profesorado por las ikastolas debiendo hacerse la elección entre los/as candidatos/as seleccionados de cada provincia.
- Las plazas que aún quedaran vacantes después del plazo establecido, se proveerían por la Consejería de Educación entre los/as candidatos/as declarados/as aptos por el tribunal y que hubiesen sido directamente contratados/as por los centros. Esta provisión se efectuaría a petición de los/as interesados/as y, en el caso de que dos o más profesores/as tuvieran preferencia por una misma plaza, se procedería por sorteo entre los/as mismos/as. Asimismo se procedería por sorteo entre las plazas que no hubieran sido solicitadas por ningún/a candidato/a.
- En consecuencia se convocaron pruebas para cubrir las vacantes del profesorado de Preescolar, EGB y BUP-COU para el curso 1981/82 siendo los requisitos los siguientes:
- Estar en posesión de las titulaciones académicas exigidas en el artículo 102 de la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970 (se les exigían las siguientes condiciones: una titulación mínima, una formación pedagógica adecuada a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) y unos estudios o experiencias prácticas relativos a la especialidad que hubieran de enseñar en sus diferentes niveles. En el caso que nos ocupa, los/as profesores/as de Educación Preescolar y los/as de EGB deberían tener el título de Diplomado universitario, o arquitecto técnico o ingeniero técnico, según sus especialidades).

-
- Acreditar documentalmente conocimientos de euskara, diploma B o D de Euskaltzaindia, Certificado de Aptitud en Lengua Vasca de la Escuela Oficial de Idiomas, Diploma de Aptitud del Instituto Labayru, otros diplomas o documentos que a juicio del Tribunal acreditaran conocimientos de euskara.

Estas condiciones fueron suficientes para poder ejercer la docencia en las ikastolas, no así en los centros públicos de Preescolar, EGB y Educación Especial. En julio de 1989 se publicó un Real Decreto 895/1989 por el que se regulaba la provisión de puestos de trabajo para profesorado en centros públicos. Concretamente, en su artículo 17 se decía que para puestos de trabajo de Educación Preescolar habría que ser Diplomado/a en las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB especialidad de Preescolar, haber superado el concurso-oposición a Escuelas Maternales y de Párvulos o el concurso-oposición a ingreso en el Cuerpo de Profesores/as de EGB por la especialidad de Preescolar. Si bien, otras vías de acceso eran el haber superado los cursos de Preescolar convocados por el Ministerio de Educación y Ciencia o por las CC. AA. con competencias en educación o el “hueco” que se dejó para el profesorado de planes de estudios anteriores a 1967, y que quizás no cumplían ninguno de los requisitos mencionados. Ahora bien, si acreditaban que habían impartido determinadas materias (EGB: Filología, Lengua castellana; EGB, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza; EGB, Ciencias Sociales) durante 3 años consecutivos o 5 alternos a partir del curso 1970/71 se encontraban con posibilidades de entrar a formar parte del Cuerpo de Profesorado de EGB. Además, también se reservaron determinadas plazas para el profesorado de la primera a la novena promoción, ambas inclusive, del Plan de 1967 que ingresaron en el Cuerpo por el sistema de acceso directo, y para el profesorado de las mismas promociones que lo hicieron en virtud de concurso-oposición libre que no se realizó por áreas.

La cuestión de las habilitaciones se daba por cerrada con la Orden de 14 de octubre de 1993, BOPV de 23 de noviembre, en la que se establecieron los criterios para la determinación de los perfiles lingüísticos.

3.

IRALE (Irakasleak Alfabetatu eta Euskalduntzea, Alfabetización y euskaldunización del profesorado)

La Ley 10/1982 de 24 de noviembre Básica de Normalización del Uso del Euskara, regulaba su uso en el ámbito de la enseñanza y en su artículo n.º 15 reconocía a todo/a alumno/a el derecho a recibir enseñanza en euskara y en castellano. A tal efecto se adoptaron las medidas oportunas tendentes a la generalización progresiva del bilingüismo, mientras en su artículo n.º 20 se decía que el Gobierno, a fin de hacer efectivo el derecho a la enseñanza en euskara, establecería los medios tendentes a una progresiva euskaldunización del profesorado.

Por otra parte, el Decreto 138/1983 en su artículo n.º 10 establecía dos vías principales de actuación para desarrollar los programas de formación y perfeccionamiento idiomático del profesorado: por una parte la euskaldunización del profesorado orientada a la obtención del Euskararen Gaitasun Agiria (EGA) y por otra la capacitación del profesorado para poder impartir la enseñanza de determinadas materias en euskara. Este artículo se veía refrendado por la Orden de 1 de agosto de 1983 (BOPV de 19 de agosto) en la que se decía que el Departamento de Educación, Universidades e Investigación (EUI) establecería y ejecutaría anualmente un programa de capacitación idiomática del profesorado que ejercía la docencia en los centros escolares de la CAV.

Sin embargo, como sabemos, anterior a la publicación de estas disposiciones, el Departamento de EUI había venido respondiendo a esta temática desde su inicial andadura. Es más, el Decreto 50/1981 de 6 de abril establecía que era cometido del Servicio de Euskara de la Viceconsejería de Educación la euskaldunización y alfabetización del profesorado.

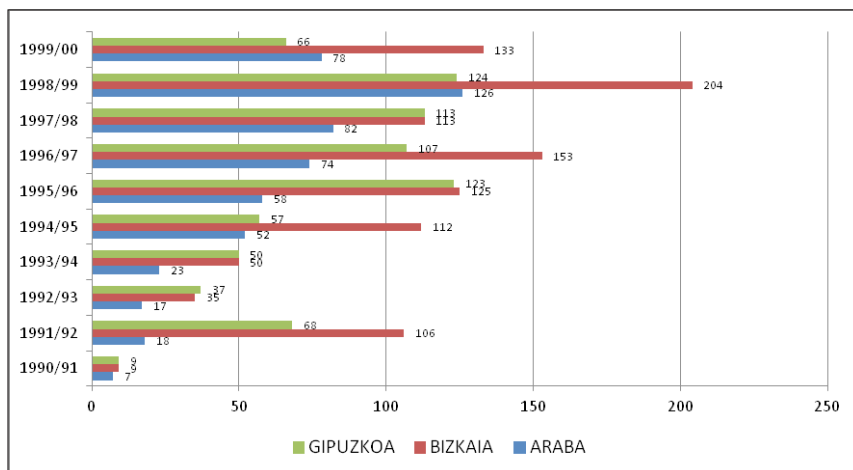
En estas condiciones se publicó la Orden de 26 de diciembre de 1983, (BOPV de 27 de enero de 1984) por la que se creaba y regulaba el Programa de Euskaldunización y Alfabetización del Profesorado, IRALE. El cometido principal de IRALE sería el de euskaldunizar y/o alfabetizar al profesorado que ejercía la docencia en todos los centros de enseñanza no universitaria de la CAV, públicos, privados e ikastolas; esto es, capacitar al profesorado en activo para que pudiera impartir con destreza clases de o en euskara. En definitiva, estaría dirigido a profesorado de cualquier asignatura de los niveles educativos de Preescolar, EGB, Educación Especial, Educación Permanente de Adultos, BUP, COU y FP.

A fin de alcanzar los fines previstos el programa IRALE ofreció diversos cursos de capacitación:

- Por lo que respectaba al nivel: cursos de euskaldunización, desde nivel inicial hasta EGA, cursos de alfabetización, desde nivel inicial hasta EGA, cursos de alfabetización técnica, cursos de variedad dialectal, cursos de profundización y cursos sobre metodología de enseñanza del euskara
- En lo que atañe a fechas e intensidad se establecerían cursos con diferentes calendarios, horarios y número de horas de clase. Así, algunos cursos se podrían celebrar dentro del horario laboral y otros fuera de él, podrían ser con o sin limitación del número de plazas, extensivos o intensivos, pudiendo ser en este último caso en régimen abierto o de internado.
- La gestión del programa IRALE correspondió al Servicio de Euskara de la Viceconsejería de Educación atendiendo, entre otros, los siguientes cometidos:
- El estudio de las necesidades existentes en el campo de la capacitación idiomática del profesorado
- El estudio de métodos y técnicas para la capacitación idiomática del profesorado
- La preparación, organización y ejecución de programas y cursillos de capacitación idiomática para el profesorado de los niveles no universitario
- La gestión económica de los créditos asignados

- La evaluación de los resultados obtenidos y experimentación en vías de mejora
- Este Servicio de Euskera actuaría en coordinación con las correspondientes Delegaciones Territoriales y con la Inspección pertinente.
- Una vez que el proceso de alfabetización y euskaldunización del profesorado de la enseñanza pública había sido puesta en marcha y avanzado durante buena parte de la década de los años 80, iba a llegar el turno del profesorado de la enseñanza privada, cuando la Orden de 26 de febrero de 1990 (BOPV de 10 de abril) iba a ofrecer a todo el profesorado perteneciente a la enseñanza privada la posibilidad de liberarse para aprender o mejorar su euskara. Para ello debería cumplir las siguientes tres condiciones:
 - Haber aprobado el examen de acceso
 - Impartir docencia en aula del modelo A
 - Impartir docencia en nivel educativo que no poseyera concierto pleno
- Tomando como referencia la década de los años 90, el número de cursillistas y el coste que tuvo este proceso fueron los siguientes:

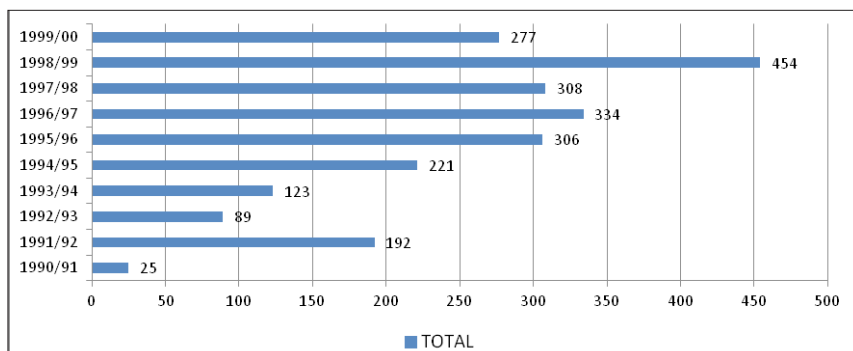
▼ Gráfico n.º 1:
 Por provincias de la CAV, número de cursillistas pertenecientes a la enseñanza privada que participaron en el proceso de alfabetización y euskaldunización IRALE entre 1990 y 2000



Fuente: BOPV. Elaboración propia.

Gráfico n° 2:

Total de cursillistas pertenecientes a la enseñanza privada que participaron en el proceso de alfabetización y euskaldunización IRALE entre 1990 y 2000

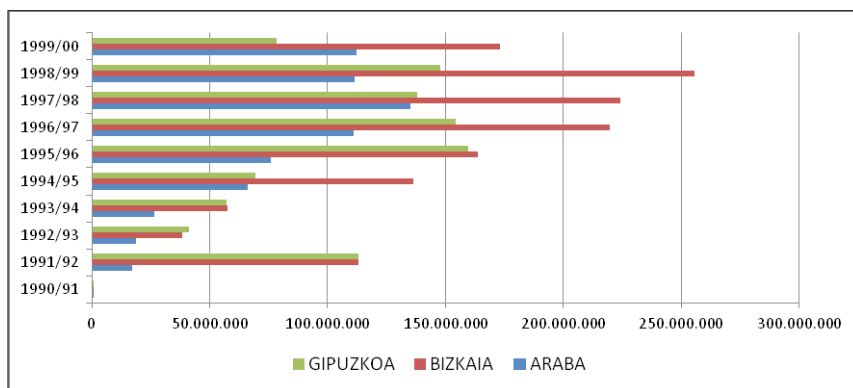


Fuente: BOPV. Elaboración propia.

Los gráficos n° 1 y n° 2 nos muestran el número de cursillistas que pudieron participar en los cursos organizados por IRALE para la alfabetización y euskaldunización del profesorado de las enseñanzas privadas. Si en sus comienzos el número de cursillistas fue algo testimonial, a partir del segundo año comenzó un progresivo crecimiento de los mismos, si bien hay que señalar que en ese crecimiento no fue constante como cabría esperar porque existieron momentos en los que el número de cursillistas decreció con respecto al curso anterior. Sin embargo hay un aspecto que conviene señalar, esto es, si desde el curso 1990/91 hasta el curso 1997/98 las condiciones para poder asistir a los cursos organizados por IRALE eran las anteriormente citadas, a partir del curso 1997/98 no todo el profesorado podía asistir a los mismos por cumplir dichas condiciones, sino que dependía de los Planes de Centro.

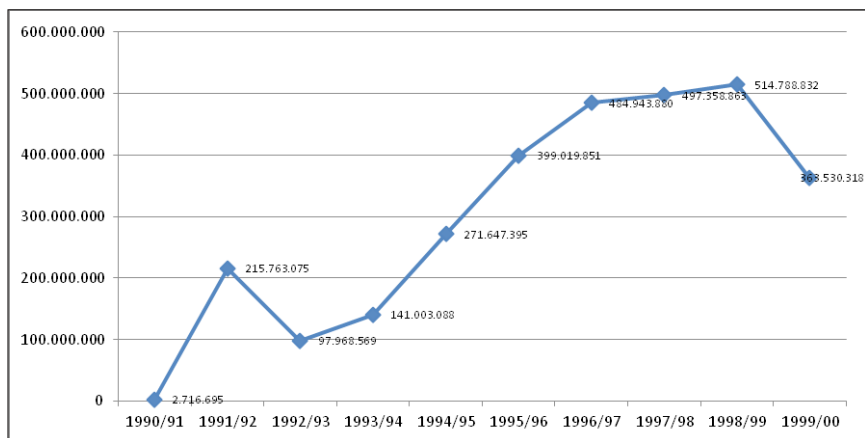
Gráfico n° 3:

Subvenciones concedidas, en millones de pesetas, a los centros privados de las provincias de la CAV para la alfabetización y euskaldunización de su profesorado, 1990-2000



Fuente: BOPV. Elaboración propia.

▼ Gráfico nº 4:
 Total de subvenciones concedidas, en millones de pesetas, a los centros privados de las provincias de la CAV para la alfabetización y euskaldunización de su profesorado, 1990-2000



Fuente: BOPV. Elaboración propia.

En relación a la inversión económica realizada por parte del Gobierno Vasco para que el profesorado de la enseñanza privada pudiera asistir a estos cursos organizados por IRALE, en el gráfico nº 4 se observa que la inversión fue en constante crecimiento con la salvedad de los cursos 1992/93 y 1999/2000. En ambos casos, el número de cursillistas había descendido notablemente con respecto al año anterior.

4. Los perfiles lingüísticos

La Orden de 3 de agosto de 1979 (BOPV de 16 de noviembre), desarrollaba el Decreto 1.049/1979 de 20 de abril por el que se regulaba la incorporación de la Lengua Vasca al sistema de enseñanza del País Vasco. En dicha Orden, art. 20.1, se decía que para impartir clases de Lengua Vasca durante el curso 1979/80 en todos los niveles académicos que dependían del Ministerio de Educación, se exigiría, además del título académico correspondiente a cada nivel, el Diploma de Profesor de Lengua Vasca (Euskararen Irakaslea), que sería expedido por el Consejo General del País Vasco. Un año más tarde, la Orden de 26 de febrero de 1980 (BOPV de 27 de marzo), regulaba este Diploma, el cual contaría con un programa que comprendería dos partes:

- Conocimiento y capacidades lingüísticas
- Didáctica del lenguaje:
 - Lingüística
 - Psicolingüística
 - Glotodidáctica

Para la obtención del Diploma Euskararen Irakaslea, habría de obtenerse el Diploma de Conocimiento del Euskara de Euskaltzaindia, tras un proceso de alfabetización o euskaldunización, convalidación de certificados o similares y la participación en los cursos de Prácticas de Habilidades Lingüísticas que se organizaran. Además, sería necesario tener el título de Magisterio o Licenciatura.

Sin embargo, el Departamento de EUI era consciente de la necesidad de una certificación que acreditase de forma precisa el nivel de conocimiento y uso del euskara para las diferentes actividades profesionales y sociales, creando así el Certificado de Aptitud de Conocimiento de Euskara, Certificado que acreditaría a su poseedor/a como conocedor/a de la utilización del euskara con suficiencia, tanto oralmente como por escrito. En consecuencia, se publicó la Orden de 22 de abril de 1982 (BOPV de 4 de mayo) por la que se realizaba una convocatoria de exámenes. Meses más tarde se consideraba oportuno regular ese Certificado de Aptitud de Conocimiento del Euskara y se hacía mediante la Orden de 20 de septiembre de 1982 (BOPV de 6 de noviembre), con el objetivo de completar y fijar la disposición anterior. Así, se precisaba que quien deseara obtener este Certificado debería mostrar unos determinados niveles de comprensión y expresión oral, lectura y expresión escrita, pudiéndose obtenerlo a través de alguna de las siguientes vías:

- Exámenes de Aptitud por convocatoria libre del Dpto.
- Exámenes de aptitud por convocatoria restringida de centros y asociaciones de enseñanza.
- Equivalencia o convalidación del Certificado de Aptitud que otorgasen diversas Entidades Oficiales del Territorio Autónomo
- Convalidación del Certificado de Aptitud que concedieran determinadas Entidades Oficiales radicadas fuera del Territorio Autónomo.
- Convalidación o equivalencia con los diversos Certificados de Aptitud existentes hasta el presente
- Reconocimiento de validez de determinados certificados académicos de nivel universitario

El reconocimiento de validez de determinados certificados académicos de nivel universitario quedaba regulado a partir de la entrada en vigor de la Orden de 26 de junio de 1984 (BOPV de 9 de julio) cuando el Departamento de EUI, tras consultar con las Escuelas de Magisterio, ofreció la oportunidad de conceder estos reconocimientos a los/as futuros/as profesores/as de ramas cursadas en lengua vasca. En consecuencia, para aquellas personas que habían superado las pruebas de Magisterio en la Rama de Filología Vasca en las Escuelas de Formación del Profesorado de la CAV se les reconocía la equivalencia de su nivel de estudios de euskara con EGA.

Asimismo se verían reconocidos/as aquellos/as alumnos que hubieran realizado sus estudios en lengua vasca y concluyeran los mismos a partir del 1 de enero de 1984 en la Escuela de Formación del Profesorado de EGB de Donostia y en las Escuelas Universitarias Diocesanas de Profesorado de EGB de Donostia y Eskoriatza. Esta misma decisión se hacía extensible a la Escuela de Formación del Profesorado de Bizkaia según Orden de 4 de marzo de 1985 (BOPV de 8 de mayo)

Ya en la década de los años 90, entraron en vigor las disposiciones relativas a los Perfiles Lingüísticos y las fechas de preceptividad, tal y como lo recogía el Decreto 47/1993 de 9 de marzo (BOPV de 2 de abril), en el que se decía: *“La LOGSE en su título Primero define como objetivos de la Educación Primaria y Secundaria, entre otros, desarrollar en el/la alumno/a la capacidad de comprender y expresarse correctamente en Lengua Castellana y en la lengua Oficial propia de la Comunidad Autónoma”*.

Este principio era igualmente recogido en la Ley 1/1993 de 19 de febrero de la Escuela Pública Vasca en su artículo n ° 8, donde recogía que el euskara y el castellano estarían incorporados obligatoriamente a los programas de enseñanza que se desarrollasen en la Escuela Pública Vasca, en orden a conseguir una capacitación real para la comprensión y expresión, oral y escrita, en las dos lenguas, de tal manera que al menos pudieran utilizarse como lenguas de relación y uso ordinario.

El Decreto 224/1989 de 17 de octubre en desarrollo de las leyes antes citadas y complementando las previsiones del Decreto 250/1986 de 25 de noviembre, presentaba un sistema común a todas las Administraciones Públicas de la CAV de asignación de perfiles lingüísticos y preceptividades de los puestos de trabajo que quedarían definitivamente establecidas para los sectores docente, sanitario y Ertzantza, y a través del cual se procedería a regular el proceso de normalización lingüística en dichos sectores.

La reciente promulgada Ley 2/1993 de 19 de febrero de Cuerpos Docentes de la Enseñanza no Universitaria de la CAV determinaba en su artículo n ° 5 que las relaciones de puestos de trabajo docentes indicarían necesariamente el perfil lingüístico asignado a cada puesto de trabajo y, en su caso, la fecha de preceptividad. Estos perfiles serían dos, PL1 para puestos de trabajo que pudieran ser ocupados por docentes que no dieran clase en euskara o de euskara y PL2 para los/as que si lo hicieran.

El presente Decreto estaría dirigido a los puestos de trabajo docentes de Educación Infantil, Primaria/EGB y EE. MM. de los centros públicos dependientes del Departamento de Educación, a los cuales el Gobierno, a propuesta del Departamento de EUI, previo informe de la Secretaría General de Política Lingüística, asignaría las fechas de preceptividad de los puestos de trabajo docentes de los centros, siendo obligatorio el cumplimiento del perfil lingüístico una vez fijada la fecha de preceptividad y obligatoria la acreditación de dicha preceptividad para el personal que, por primera vez, quisiera entrar a formar parte de la Función Pública Docente.

5.

Otros aspectos relacionados con el euskara y la renovación pedagógica del profesorado

Analizados el proceso de normalización lingüística, las habilitaciones del profesorado, el proyecto IRAEL y los perfiles lingüísticos, a continuación, de forma muy resumida vamos a ver qué otros factores tomaron parte en este proceso de renovación pedagógica del profesorado y su relación con el euskara.

5.1. El profesorado específico

La experiencia acumulada a lo largo de los últimos años aconsejaba promover medidas de diversa índole para mejorar los resultados en la adquisición de la segunda lengua en el modelo A de enseñanza bilingüe. A tal fin se deseaba establecer un procedimiento que dotase tanto a los centros como al profesorado que impartiese euskara en el modelo A de una mayor integración, estabilidad y especialización. Para ello el Decreto 139/1988 de 7 de junio definió y creó plazas específicas de profesorado específico de euskara en centros públicos de EGB con modelo A. En un principio estas plazas serían cubiertas por funcionarios/as del Cuerpo de Profesores de EGB que cumpliesen con los requisitos del artículo 9º del Decreto 138/1983, que decía así: “Para impartir enseñanzas de euskara todo/a profesor/a deberá cumplir los siguientes requisitos:

- Estar en posesión de la titulación académica exigida para impartir la docencia en el nivel correspondiente.
- Reunir al menos uno de los siguientes requisitos:
 - Estar en posesión del EGA o certificados o diplomas equivalentes.
 - Haber obtenido la titulación académica en la especialidad de euskara.

5.2. Concurso “Isaac López-Mendizabal”

Con fecha 6 de octubre de 1987 se publicaba una Orden, (BOPV de 17 de noviembre), por la que se convocaba el concurso denominado “Isaac Lopez-Mendizabal” para seleccionar y primar los mejores libros de enseñanza escritos en euskara destinados a niveles no universitarios. Podían acogerse a la misma todas las editoriales que, estando legalmente constituidas, elaborasen libros de texto en euskara así como los autores-editores de tales libros.

La presente convocatoria abarcaba las siguientes modalidades:

- Guías didácticas para el/la profesor/a
- Libros escolares para la enseñanza en euskara

-
- Libros escolares para la enseñanza del euskara
 - Libros básicos de lectura

A partir de 1990 se añadió una nueva modalidad más, la de Materiales de Consulta y Complementarios, que permaneció así hasta el final de nuestro periodo de estudio

5.3. Concurso “Miguel Altzo”

La Orden de 14 de octubre de 1991, (BOPV de 23 de octubre), convocaba el premio “Miguel Altzo” para premiar los mejores materiales didácticos audiovisuales en euskara habida cuenta del creciente impacto que éstos materiales estaban teniendo en el ámbito educativo y con el propósito de incentivar la calidad de dichos materiales y a fin de coadyuvar al correcto cumplimiento de lo dispuesto en la Ley de Normalización Lingüística del euskara.

Podrían acogerse a este concurso los/as productores/as que participaban en la producción de dicho material didáctico audiovisual en euskara. Este material estaba destinado a niveles no universitarios y debía ser en soporte vídeo y en soporte audio.

La relación de premios sería la siguiente:

- Vídeo:
 - De mejor uso idiomático: 700.000 pesetas
 - De mejor planteamiento didáctico: 500.000 pesetas
 - De mejor doblaje: 300.000 pesetas
 - De mejor edición/publicación: 300.000 pesetas
 - De mejor guía didáctica: 200.000 pesetas
- Audio:
 - De uso idiomático más correcto y mejor planteamiento didáctico. 500.000 pesetas

5.4. Programa Sócrates-Lingua

La Orden de 18 de marzo de 1992, BOPV de 6 de abril, convocaba a los centros públicos e ikastolas para la realización de experiencias de enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el ciclo medio de la EGB.

El estudio de lenguas extranjeras por el alumnado en edad escolar se valoraba en los ámbitos educativos como un medio valioso para una mejor aprehensión de la cultura propia, a la vez que ayudaba a una percepción más adecuada del mundo exterior. Además, la aplicación de la LOGSE suponía la generalización de la enseñanza de al menos una lengua extranjera a partir del segundo ciclo de la Enseñanza Primaria y los centros deberían ofertar las enseñanzas de una segunda lengua extranjera en

toda esta etapa. En consecuencia, el Departamento de EUI quería capacitar a su profesorado para la generalización de estas enseñanzas y dada la buena acogida de la convocatoria de experiencias de enseñanza de lenguas extranjeras en el ciclo medio, propuso una convocatoria que sirviera para ampliar las vías de experimentación de la enseñanza de la lengua francesa e inglesa a 36 centros docentes de EGB, públicos e ikastolas.

5.5. Programa Comenius

Entre los años 1997 y 2000 hubo diversas convocatorias destinadas a profesorado con el objeto de favorecer la participación en cursos y seminarios dentro de proyectos transnacionales dentro de lo que era la Acción 3.2 del programa COMENIUS. La primera de estas convocatorias tuvo su origen en la Orden de 8 de febrero de 1997 (BOPV de 10 de marzo), la cual exigía como requisitos para poder optar a la misma los siguientes:

- Podría participar en este Programa el profesorado de centros de la CAV que acreditasen el cumplimiento de las condiciones exigidas en el curso o seminario, teniendo prioridad:
 - Los/as candidatos/as que no hubieran disfrutado de ayudas Comenius 3.2 con anterioridad.
 - Los/as candidatos/as que poseyeran una competencia lingüística operativa en la lengua exigida en el curso.
 - Los/as candidatos/as que en virtud de su trabajo pudieran difundir los conocimientos, competencias e información adquiridos a través de la formación continua y/o la actividad correspondiente.
- Las ayudas de un máximo de hasta 1.500€ deberían dedicarse al pago de los gastos de viaje, estancia y otros, estando su cuantía determinada por la naturaleza y la duración del curso a seguir.

Bibliografía

OSTOLAZA ESNAL, M.: *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la Guerra Civil y el primer franquismo*. Donostia, Ibaeta, 1996.

LUCES Y SOMBRAS EN LOS SALARIOS DEL MAESTRO EN EL PERIÓDICO PEDAGÓGICO *LA FEDERACIÓN ESCOLAR* (1916-1936)

Álvaro NIETO RATERO
José Ángel AYLLÓN GÓMEZ
Raúl MIGUEL MALMIERCA
Universidad de Salamanca, España

Introducción

La prensa pedagógica profesional en Salamanca surgió en la segunda mitad del siglo XIX con el nacimiento de la publicación *La Constancia* (1856) (Hernández Díaz, 2015). A raíz de esta publicación le siguieron otras publicaciones como: *El Magisterio Salmantino* (1895-1907), el *Boletín Oficial de Primera Enseñanza de este distrito universitario: Revista decenal pedagógica del ramo* (1860-1919), *La Escuela Salmantina* (1913-1914), *Heraldo Escolar* (1914-1916), *La Federación Escolar* (1916-1936), *La Enseñanza* (1923-...) y el *Magisterium* (1936-1939), entre otras (Samaniego Boneu y Alonso Martín, 1984 y Esteban & López Martín, 1992, Hernández Díaz, 2015). Estos rotativos tuvieron como temáticas principales: la figura del maestro, su formación y sus derechos.

El siguiente trabajo se centrará en la publicación *La Federación Escolar* porque abarcaría un periodo muy importante de la historia de España como fueron los últimos años de la Monarquía (1916-1931) y los años de la II República (1931- 1936). De esta publicación se ha reflexionado en varios trabajos, el primero data de 2013 en el que esbozamos el semanario con el objetivo de conocer tanto la organización como la formación del maestro en los tiempos de la II República española. El siguiente trabajo de 2015 se centró tanto en la Asociación del Magisterio Salmantino -institución impulsora del rotativo- la línea editorial y la imagen del maestro en la sociedad salmantina por medio de los testimonios en las páginas del periódico. En este capítulo, continuaremos analizando las noticias de esta publicación centrándonos en los salarios del magisterio desde 1920 hasta 1936.

1.

Objetivos de nuestro estudio

1.1. Objetivo general

- Estudiar la situación salarial del magisterio español en el periódico *La Federación Escolar*.

1.2. Objetivos específicos

- Analizar el periódico *La Federación Escolar* en el magisterio salmantino.
- Estudiar la situación salarial del maestro en las páginas del periódico.

2.

Metodología y desarrollo de la investigación

El método clásico en investigación en historia de la educación (Ruiz Berrio, 1976) es el escogido para el análisis de nuestro rotativo. Este método está estructurado en cuatro fases:

La primera fase es la heurística que trata de contextualizar la época de la publicación y la recogida de todos los números de la revista y su contenido; la segunda fase es la crítica, tanto interna como externa, que intenta hacer un análisis de los números localizados; la tercera es la hermenéutica encargada de interpretar el contenido sobre el asunto de los salarios del magisterio; y por último la exposición final de la información recogida.

2.1. La Heurística a través de la selección del periódico

Al escoger esta publicación queremos analizar el impacto de dicha tirada en la vida de Salamanca dentro de su entorno educativo, y en concreto en el asociacionismo docente, dentro de la catalogada como prensa de los profesores y maestros del magisterio primario. La primera búsqueda de rotativo se centró en el Portal Virtual de Prensa Histórica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, donde se recoge la mayoría de la prensa española. Concretamos su campo de actuación a Salamanca y, aún más, a ese “órgano de expresión en cada provincia” que sugi-

rió Pablo Montesino, en el *Boletín de Instrucción Pública* (1841) (Hernández Díaz, 2013, 17) y unido, en este caso, a una asociación. Nuestra búsqueda obtuvo resultados, y encontramos primero una publicación que se llamaba *La Escuela Salmantina*, de 1913, de la Asociación de Maestros de la Provincia de Salamanca, y que se detuvo en 1914.

En la Biblioteca Nacional de España en Madrid encontramos otro periódico de la misma asociación (de 1914 hasta 1916) llamado *Heraldo Escolar*. Encontramos después otro titulado *La Federación Escolar*, que nació en mayo de 1916. El último número que se conserva es de 26 junio de 1936 y es órgano de la misma asociación. Comprobamos que alcanza veinte años de existencia y de ahí se deduce la importancia e influencia que tuvo en el magisterio salmantino.

Por una parte, corroboramos que no se encuentran todos los números en dicha Biblioteca y rastreamos en la Biblioteca Virtual del Ministerio Educación Cultura y Deporte, con el resultado conseguimos hacer un recuento con los números que faltan y cerciorarnos del contenido de la mayoría de los mismos. Por otra parte, nos guiamos por las menciones de esta publicación que hace el Prof. Checa Godoy en 2002 y las de Samaniego Boneu & López Martín en 1984 y Hernández Díaz, 2015.

Por todo ello, gracias a lo que se ha conservado, podemos hacer un primer análisis sobre la forma de la publicación, la relevancia que tuvo, y los fines que se marcaban sus promotores.

2.2. La Crítica interna y externa en el análisis de la publicación

Para el análisis del periódico nos hemos orientado por los dos libros citados anteriormente y la obra de Jiménez Trujillo (1996): “Prensa Pedagógica en Málaga: La Revista del Instituto de Málaga (1929-1931)” que nos muestra unas pautas muy importantes que conjugan el contexto y la significación de la publicación para la ciudad. Dicha divulgación estaba dirigida a la segunda enseñanza y a dar a conocer la prensa pedagógica malagueña de la época. Con lo indicado, comprendemos la dimensión de nuestro rotativo en el magisterio salmantino.

2.3. La Hermenéutica en la publicación

En nuestra investigación, como hemos ido avanzando anteriormente, tenemos que hacer consideraciones importantes para poder dar sentido al análisis de esta publicación.

El contexto histórico-educativo y su influencia sobre la prensa pedagógica, y en especial la de maestros, interpretarlo con cautela y con mucho rigor, para que el análisis de la información sea lo más objetiva posible.

Esta publicación no difiere mucho de otras publicaciones a fines al asociacionismo docente de otras provincias españolas. Por eso, dicho semanario sigue la misma línea que otros en la defensa del magisterio (Nieto Ratero, 2015).

Por todo ello, procuramos aproximarnos a la objetividad, analizando los testimonios de los maestros que describieron en las páginas del semanario acerca del estancamiento y mejoras en relación a los salarios.

2.4. Exposición Final

El rotativo que se analiza en este trabajo se fundó el 5 de mayo de 1916, y fue una continuación de otros periódicos que editó la Asociación del Magisterio Salmantino. Este rotativo fue voz de muchos maestros, maestros que, a pesar del poco reconocimiento, contribuyeron de manera encomiable a la educación de nuestro país. Las noticias de este periódico englobaban asuntos económicos, formativos y sociales (Nieto Ratero, 2015, 838). El último número en conservación data del 26 de junio de 1936 (Nieto Ratero, 2015, 238). El periódico abrió con estas palabras:

Todas las clases sociales, lo mismo los obreros de espíritu y de la inteligencia que los que se dedican a trabajos corporales tienden a unirse íntimamente, solidariamente, fraternalmente, con el fin de defender sus justos intereses, sus legítimas aspiraciones, y por eso les vemos que se agrupan en torno de un ideal en donde convergen y se funden todas las energías vigorosas, todas sus ideas nobles, todas sus ilusiones grandes, todas sus esperanzas halagadoras.

(...) Desde ahora la Asociación del Magisterio nacional salmantino, semejante al ave fénix mitológica surge de sus cenizas con todos los entusiasmos de la juventud y los alientos de la edad viril deseosa de contribuir al mejoramiento moral y material de la clase a quien se honra representar.

Pero esta asociación va más allá de los nobles propósitos; (...) conseguir la federación de todas las provincias del Distrito Universitario de la misma manera que ya existe la federación de Levante y Cataluña. He ahí para que este periódico lleve por título "La Federación Escolar" para que sea nuestra bandera, nuestro escudo, nuestro emblema" (Redacción, 1916, 5 de mayo, 1-2).

Entre las secciones más destacadas del semanario se encontraban la *Sección Doctrinal*, *Sección Oficial*, *Noticias*, *Sección de Asociaciones*, *Societarias*, "*Colaboración*" *Biblioteca* y los *Anuncios publicitarios* (Nieto Ratero, 2013, 2015).

Con lo indicado, nos centraremos en este capítulo en recapitular y reflexionar los testimonios de los maestros ante la situación de estancamiento en los salarios del magisterio.

3.

La situación salarial del magisterio

Los salarios del magisterio fueron debatidos durante el periodo monárquico-republicano en España, como consecuencia del continuo estancamiento y la falta de voluntad por parte de los gobiernos monárquicos por mejorarlos. Los sueldos en las categorías más inferiores del escalafón oscilaban, a partir de 1920, entre las 2.000, 2.500 y las 3.000 pesetas al año (La Comisión Permanente, 1931, 6 de febrero, p.1; López Martín, 1994; Llopis, 2005), mientras que lo estipulado para los que se encontraban en la categoría más alta del magisterio rondaban las 8.000 pesetas aproximadamente (López Martín, 1994; Llopis, 2005).

Los casos del segundo escalafón eran bastante preocupantes, porque sus cantidades eran muy bajas con respecto a sus compañeros del primer escalafón. Las cuantías tenían una aproximación entre las 1.000 y las 1.500 pesetas al año aproximadamente (Martín Zuñiga, 1991; López Martín, 1994; Llopis, 2005).

Como afirma López Martín (1994, pp.159-162), los maestros ganaban en 1920 igual que un descargador de muelle (6,5 diarias) o un picapedrero (8,5 diarias). El maestro recibía aproximadamente 7 pesetas al día.

En el siguiente fragmento, Luis de Zulueta (1920) expuso su desacuerdo sobre el tema:

son aún los sueldos del Magisterio notablemente inferiores a los de todas las otras clases de funcionarios del Estado. En un cuerpo de organización reciente, como es el Cuerpo de Correos, se ingresa con 3.000 pesetas; aunque se aceptara, y debe aceptarse como mínimo, la escala de la Comisión, todavía ingresarán los Maestros con 2.000 pesetas. Es un absurdo retribuir de manera insuficiente a los funcionarios en cuyas manos decimos luego que ponemos la misión más delicada, más difícil, más decisiva para el porvenir del país [...] (Zulueta, 1920, 16 de abril, 5).

Citamos otro fragmento del periódico con respecto al rechazo de los presupuestos para la Instrucción Pública de 1920, presentados en el Senado:

Y el Magisterio, por lo visto, ha sabido pedir con dignidad, porque antepuso el honor de la clase y su patriotismo a las miserias personales; ha pedido con razón, puesto que todos los funcionarios públicos disfrutaban las mejoras que a los maestros habían llegado tan mermadas, cual migajas, despreciables del festín de los demás [...]

Imposible nos pareció (así lo manifestamos públicamente) que los Senadores españoles, conociendo la realidad del vivir actual y la precaria situación económica de los maestros, pudieran oponerse a las modestas mejoras a tan sufridos funcionarios. [...]

No, no es posible. Los Senadores verán con gusto la dignificación de los Maestros, cuya acción docente alcanza a todos los sectores nacionales” (Petrus, 1920, 9 de abril, .1-2).

Señalamos otro fragmento de unas observaciones realizadas por el maestro, Francisco Granado, por el procedimiento en la asignación de los salarios:

Las plantillas o escalafones, o escalas de sueldos han desvirtuado la teoría, más o menos justa, de los ascensos por el tiempo de servicios.

Todos sabemos lo que ha ocurrido de pocos años acá, en todos los organismos del Estado. Ha sido una verdadera fiebre de escalas plantillas. Y es que, como con los escalafones o tarifas de sueldos, no se puede calcular lo que se ha de tardar de ascender de una categoría a otra, los escalafonados o catalogados perdidosos protestan, increpan a sus superiores y superioridades, elevan memoriales al Rey; a los Ministros y a las Cortes [...]

La disposición sexta, del articulado del Presupuesto aprobado en el Congreso dice: El Gobierno organizará el personal administrativo de las dependencias del Estado [...]

b) El Gobierno determinará los ingresos de sueldo. [...] Los sueldos de ingreso de los funcionarios, oscilarán entre las 2.000 y las 6.000 pesetas, según la importancia de las condiciones que se les exijan o de los ejercicios de oposición [...] (Granado, 1920,16 de abril, 3).

A partir del 13 Septiembre de 1923 con la dictadura de Primo de Rivera, la censura será el yugo de todas las aspiraciones económicas del maestro. El 28 de enero de 1930 se produce la dimisión de Primo de Rivera y se abre un nuevo periodo conocido como “Dictablanda”, que llevará al maestro a una eclosión en sus reivindicaciones económicas. Corroboramos estos cambios en la tirada del periódico del 6 de febrero de 1931:

En nuestro número anterior nos ocupábamos inicialmente de la diferencia de criterio seguida al reformar las plantillas del personal afecto al Ministerio de Instrucción con cuya diferencia sale perjudicado el Magisterio Primario, que sigue contando con un escalafón tan absurdo, que puede decirse que las tres cuartas partes del personal se encuentra enterrado en la categoría de entrada, [...] encadenada a las nominales y muy ilusorias tres mil pesetas, sueldo máximo para el segundo escalafón y casi único para los noveles compañeros que ingresan por oposición en el primero.[...]

En el Magisterio, el examen es desconsolador, viendo tantos miles de compañeros con 2.000, 2.500 y 3.000 pesetas que ya no figuran en otros cuerpos. (La Comisión Permanente, 1931, 6 de febrero, 1).

Con la llegada de la II República (14 de abril de 1931), se abrió una nueva etapa para el magisterio. El gobierno provisorio aprobó el decreto de 23 de junio de 1931, el cual pone fin a las desigualdades que arrastraban.

La etapa del Primer Bienio estuvo marcada por las mejoras tanto la categoría de entrada con un ascenso de 4.000 pesetas, como los del segundo escalafón que alcanzaban las 3.000 pesetas anuales. Ejemplo de ello es el número 746 del 7 de agosto de 1931 en el que valoran las mejoras:

Lo constituye la elevación de las tres mil pesetas de los sueldos inferiores; la creación de las siete mil Escuelas y la proporcionalidad en las categorías del Escalafón primero.

No pueden ser más halagadoras las palabras del Sr. Ministro, respecto a estos tres extremos.

Algo ha llegado a impacientar a los compañeros del segundo Escalafón, la efectividad del aumento de sueldo por su tardanza; pero ya ha dicho en sus declaraciones el Sr. Domingo que es un hecho tal mejora y que tendrá efectos económicos de 1 de Julio pasado, según había prometido. [...]

Y ese entusiasmo y esa capacidad están unidos a su bienestar (al de los maestros) y a la satisfacción de sus necesidades, pues si no de sólo pan vive el hombre, sin comer tampoco es posible la vida. Por eso decía el pedagogo Ferrasi, que la dignificación del Magisterio era un árbol cuyas ramas miraban al cielo, pero cuyas raíces estaban en la tierra (...) (La Comisión Permanente, 1931, 7 de agosto, 1-3).

En el Segundo Bienio gobernado por los partidos de derechas, se produjo un estancamiento en las mejoras salariales de los maestros de la primera enseñanza. Se celebraron reuniones para tratar el asunto por parte de la Asociación Nacional del Magisterio Primario, de las cuales participaron maestros de la Asociación Provincial de Salamanca, para tratar (entre otros asuntos) la situación de los maestros. Sin que dichos encuentros tuvieran efecto en las políticas gubernamentales. Los Presupuestos del año 1935 son un ejemplo de ello:

Ese día tenemos que decir que nuestro presupuesto pasó sin pena ni gloria; no habrá que decir que también salió sin una peseta de aumentos, en lo que se refiere al personal de Primera enseñanza [...]

Así ha ocurrido ahora y ocurre siempre. La enseñanza nacional y sus funcionarios están bien atendidos y no urge pensar en ellos. [...] Con un Escalafón, que ya va desapareciendo por consunción, al quedar casi reducido a la categoría de entrada; con un Magisterio, en 47 duros en casi su totalidad, está todo resuelto, y a seguir rodando [...] (La Comisión Permanente, 1935, 5 de julio, 1).

5. Conclusiones

Los testimonios del periódico son memoria para el historiador de la educación. Un rotativo que se enmarca dentro de la prensa pedagógica asociativa del maestro. Prensa que unió al magisterio para reflexionar sus funciones dentro del sistema, y que esgrimió el día a día del maestro dentro de nuestras escuelas.

Este semanario nos muestra la opinión del magisterio ante los cambios que se producían en el seno de la educación en España. Los salarios fueron, en la mayoría de las páginas, la causa por la que el magisterio se sentía poco reconocido. Remuneraciones paupérrimas con respecto a otros cuerpos del Estado.

Las aspiraciones económicas fueron el tema central de las reivindicaciones del magisterio a los gobiernos tanto monárquicos como republicanos. Pues bien, el reconocimiento llegó con la instauración de la II República, en el que se elevaron tanto los salarios del primer escalafón como los del segundo escalafón. Esta evolución se estancaría durante el periodo radical-cedista. Por todo ello, los salarios han supuesto la gran reivindicación del magisterio nacional en España, reforzando el dicho popular español: “cobras menos que un maestro de escuela”.

Bibliografía

- CHECA GODOY, A., *“Apuntes para un censo de la prensa pedagógica en España”*. *Historia de la Educación*, N. XII-XIII, (1993-1994), pp.595-610
- CHECA GODOY, A., *Historia de la prensa pedagógica en España*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2002.
- ESTEBAN MATEO, L. & LÓPEZ MARTÍN, R., *“La prensa pedagógica en su devenir histórico (Antecedentes de la Revista Española de Pedagogía)”*. *Revista Española de Pedagogía*, N.192, (1992), pp. 219-256.

- GRANADO, F., "Escalafones y Quinquenios". *La Federación Escolar*, (16 de abril de 1920), p.3.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a., "Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo en España. Conceptualización y géneros textuales". En HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a. (Ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde la Europa Mediterránea e Iberoamérica*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, (2013), pp.15-32.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a., *La Prensa Pedagógica en Castilla y León (1793-1936)*, Salamanca, Hergar Ediciones Antema, 2015.
- JIMÉNEZ TRUJILLO, J. F., *Prensa pedagógica en Málaga. La Revista El Instituto de Málaga (1929-1931). Un modelo de Investigación*. Málaga, Universidad de Málaga, 1996.
- LA COMISIÓN PERMANENTE., "Del Momento", *La Federación Escolar*, (6 de febrero de 1931), p. 1.
- LA COMISIÓN PERMANENTE., "El momento pedagógico actual". *La Federación Escolar*, (7 de agosto de 1931), pp.1-3.
- LA COMISIÓN PERMANENTE. "Del Momento". *La Federación Escolar*, (5 de julio de 1935), p.1.
- LÓPEZ MARTÍN, R., *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera I, Escuelas y Maestros*, Valencia, Universidad de Valencia, 1994.
- LLOPIS, R., *La Revolución en la Escuela (Ed. Antonio Molero Pintado)*, Madrid, Biblioteca Nueva, Ministerio de Educación, 2005. Original de 1933.
- NIETO RATERO, Á., "El maestro en el periódico pedagógico *La Federación Escolar*", en HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a. (Ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde la Europa Mediterránea e Iberoamérica*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, (2015), pp. 291-300.
- NIETO RATERO, Á., "El Movimiento Asociativo y la Imagen Social del Magisterio en Salamanca. *La Federación Escolar (1916-1936)*", en HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M^a. (Ed.), *La Prensa Pedagógica de los Estudiantes y Escolares. Su contribución al Patrimonio Histórico Educativo*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, (2015), pp. 829-840.
- PETRUS., "Vox Populi". *La Federación Escolar*, (9 de abril de 1920), pp.1-2.
- Real decreto disponiendo se forme el Escalafón general del Magisterio (Real Decreto de 7 de enero de 1910), en *Gaceta de Madrid*, N.8, (8 de enero de 1920) pp.33-36. Consultado el 3 de julio de 2014 en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1910/008/A00033-00036.pdf>
- REDACCIÓN., "Nuestro Saludo". *La Federación Escolar*, (5 de mayo de 1916), p.1.
- RUIZ BERRIO, J., "El método histórico en la investigación histórica de la educación". *Revista española de pedagogía*, N.134, (1976), pp. 449-475.
- SAMANIEGO BONEU, M. & ALONSO MARTÍN, M., *Publicaciones periódicas salmantinas 1793-1936*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1984.
- SCHAFF, A., *Historia y verdad*. Barcelona. Editorial: Crítica, 1976.
- ZULUETA de L., "Fragmentos: los sueldos del magisterio". *La Federación Escolar*, (16 de abril de 1920), p.5.

ESPACIOS Y NARRACIONES PEDAGÓGICAS

ECOS DEL ESPACIO ESCOLAR EN LA LITERATURA VALENCIANA DE PRINCIPIOS DEL SIGLOXX.

A propósito del valor de la literatura como fuente para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo

Ramón LÓPEZ MARTÍN
Universitat de València
España

En el marco de las renovadas tendencias de la historiografía pedagógica desarrolladas durante las últimas décadas, con apoyo de los profundos cambios acontecidos en el mundo educativo, ha cobrado especial interés el estudio de la escuela como un espacio social que se construye con una cultura propia, capaz de reinterpretar el influjo de factores exógenos y explicar así buena parte de la estructura de su organización interna (López Martín, 2001). Este enfoque heurístico, conceptualizado bajo el rótulo de *cultura escolar* o *culturas de la escuela*, ha propiciado un nuevo impulso, una tercera dimensión en el ámbito docente e investigador de la Historia de la Escuela, haciendo visibles aspectos que habían permanecido en penumbra o formando parte de los llamados “silencios” de la historiografía pedagógica (López Martín, 2012-13), caso del interés por la memoria y la recuperación del patrimonio escolar.

Una de estas líneas emergentes de trabajo en la historiografía pedagógica española, quizás de las más fecundas, lo constituye el estudio del espacio escolar, no sólo como un elemento contextual de referencia, contenedor de la tarea educativa, sino como representación semiótica y, aun, objeto sustancial del discurso histórico, en un incipiente desarrollo de la atención a la cultura material de la escuela. Como rezan los textos anunciadores de estas Jornadas, *Espacios y Patrimonio Histórico-Educativo*, en las últimas décadas el espacio se ha introducido, de manera inexcusable, en el quehacer de los historiadores de la educación, constituyendo un sólido referente de la memoria material o etnohistoria de la escuela.

Así pues, desde los años noventa del siglo pasado, quizás bajo el arranque de la publicación del monográfico de la *Revista de Historia de la Educación*, coordinado por A. Viñao Frago (1993-94), no sin algún otro precedente investigador (*Cuadernos de Pedagogía*, 1982 y 1989; Tiana, 1992), la hermenéutica tradicional de la historiografía pedagógica española ha profundizado en el conocimiento del espacio escolar, consolidando una línea de trabajo ciertamente fructífera. Por otro lado, de manera complementaria a este giro epistémico, se ha consolidado la emergencia de fuentes históricas novedosas –caso de la literatura– que pueden ofrecer una información complementaria, capaz de perfilar dicho conocimiento y ayudar a la reconstrucción de los fenómenos educativos, desde una profunda reflexión sobre las huellas conformadoras del patrimonio histórico-educativo.

El objetivo concreto de este trabajo, no es otro que apoyar el amplio conocimiento que tenemos de la importancia de espacio escolar, fruto de investigaciones de calidad, algunas referenciadas en este mismo trabajo, con los ecos que esta temática suscita en grandes autores valencianos de la literatura universal de principios del siglo XX; novelas de Blasco Ibáñez, Azorín, M. Ciegas Aparicio, Gabriel Miró, entre otros, recogen testimonios de la experiencia escolar vivida en su infancia, cuando no relatan peripecias de vida de personajes relacionados con el mundo de la enseñanza, que permiten profundizar en la importancia de la variable espacial en los modelos escolares.

1.

El valor de la literatura como fuente histórico-escolar

“El curso acaba de empezar. Los niños juegan en el patio de un colegio y sus gritos forman un manantial muy claro que cruza el silencio del valle y se pierde en la playa vacía (...) Es la algarraba del primer recreo al final del verano, que te hace recordar el perfume de aquellos lápices Alpino, la goma de borrar con sabor a coco, del estuche del compás, el suelo de la escuela recién barrido con serrín mojado, los cánticos patrióticos con el brazo en alto, los cuadernos que contenían un bosque ignorado de letras por donde uno se adentró formando las primeras palabras que irían creando el mundo bajo amenazas morales (...) Esos gritos se renuevan siempre cada año (...) Maduran los membrillos. Se van los vencejos. Vuelven los escolares.” (VICENT, M., “El recreo”, El País, 19 de septiembre, 1999)

Este texto del escritor valenciano M. Vicent, fruto -quizás- del recuerdo de la escuela en su Villavieja (Castellón) natal, nos sirve para iniciar este apartado y poner de relieve las posibilidades de la literatura como fuente para la investigación histórica de la escuela. Y es que, como decimos, de forma complementaria a las transformaciones docentes e instigadoras de la historiografía educativa anunciadas en los párrafos introductorios, hemos de constatar una profunda renovación en el ámbito de las fuentes de investigación y una ampliación de las mismas a parcelas antes inimaginadas. A los clásicos documentos o testimonios escritos (manuscritos o impresos) de la hermenéutica en su sentido más puro, hay que añadir toda una gama de huellas o restos del pasado (objetos, imágenes, fuentes orales, utensilios, mobiliario, material didáctico...), susceptibles de ser utilizados para el análisis de la educación y el descubrimiento de sus procesos genealógicos, ofreciendo una visión complementaria a las fuentes tradicionales, quizás excesivamente atentas a los discursos pedagógicos y poco solícitas a la hora de valorar los vestigios de la cultura

empírica de la escuela. El cine, la literatura –como es el caso– y otras técnicas auxiliares se están convirtiendo en eficaces herramientas de análisis de las temáticas históricas, en general, y del mundo escolar, en particular.

Sea como fuere, lo cierto es que superada la idea romántica y con ciertos tintes positivistas de que la historia comienza donde termina la memoria, la literatura te invita a trascender el archivo documental para completar su conocimiento con textos vivos, reales o ficticios, acaecidos o imaginados, pero siempre históricamente relevantes. Permítasenos recordar la cita una vez más: como indica R. Chartier (2007, 34 y ss.), no sin cierta preocupación, a los historiadores les (nos) ha (n) salido dos competidores de primer orden, quizás uno por cada flanco o dimensión de su trabajo científico, como son la ficción y la memoria.

No es el momento adecuado, ni objeto de este trabajo, reflexionar sobre la difusa barrera entre la literatura de ficción y no ficción o, lo que nos afecta más de cerca, hasta qué punto la literatura puede ser considerada como un fiel reflejo de la realidad y, por tanto, memoria fidedigna para el conocimiento de la historia. Sobre lo primero, Günter Grass, calificaba la polémica de *sinsentido*. “Tal vez –escribe– les resulte útil a los libreros para clasificar los libros por género. Siempre he imaginado una suerte de comité de libreros reuniéndose para decidir cuáles deben ser de ficción y cuáles no. ¡Diría que lo que hacen los libreros es ficción!”; por lo que respecta a lo segundo, parece existir –todavía– un consenso mayor, afirmando que los narratorios literarios son representaciones del mundo, en la medida en que la realidad es el carburante más fiel, materia prima de la ficción; memoria e imaginación, realidad y ficción, como vemos, se presentan como categorías conceptuales retroalimentadas de manera sinérgica, formando parte de un mismo proceso.

La historiadora C. Iglesias (2002), en su elocuente discurso de ingreso en la Real Academia de la Lengua, puso de manifiesto las profundas relaciones que existen entre dos mundos -historia y literatura- para nada dispares:

“Son, en primer lugar, el convencimiento de que Historia y Literatura no son opuestas, sino complementarias; en segundo lugar, que no podemos concebir la vida, nuestra cultura y nuestra civilización, sin ellas; en tercero, que en ambas hay elementos de ficción, elementos que necesitan reglas y otros que, como la imaginación creadora, la fantasía, son casi totalmente libres; cuarto, que pudiendo ser convergentes o complementarias, no son por supuesto lo mismo, ni da igual una que otra. Esferas diferentes, a veces interdependientes o con niveles de penetración de una en otra; no se trata nunca de niveles jerárquicos que tengan que ver con lo superior y lo inferior, sino con vivencias cognitivas y emocionales...”

Y si esta afirmación es válida para el conocimiento histórico general, aun resulta más reveladora para el mundo de lo escolar. Debemos recordar aquí, que la escuela ha sido y es uno de los territorios privilegiados de la memoria histórica, por lo que

no parece extraño que la literatura le haya dedicado una atención especial: bien con algunas obras que recopilan fragmentos de textos literarios españoles referentes al mundo de la escuela (Lomas, 2002 y 2007; Gracida y Lomas, 2005; Carbonell, Torrents, Tort y Trilla, 1987 o Museo Pedagógico de Aragón, 2007), bien con otros textos de citas literarias más breves (Ezpeleta, 2006; Jiménez, 2010 y Lomas, 2011), o con relatos de escritores contemporáneos sobre sus recuerdos escolares (VV. AA, 2007; Rojo, 2008; Regalado, 2008 y Cantón, 2009). Sea como fuere, lo cierto es que la literatura refleja el mundo escolar, “*nos habla -apunta C. Lomas (2007, 214)- de las luces de la instrucción escolar, de las utopías educativas y de los afanes emancipadores de maestras y maestros, pero también nos ofrece las sombras de la miseria, de la injusticia, del maltrato, del analfabetismo endémico, de las tenaces inquisiciones*”. Un viaje, en definitiva, por la literatura del siglo XX nos permite descubrir las claves de los códigos pedagógicos de las escuelas y sus maestros.

Esta “poética escolar” (Lomas, 2002, 17) nos invita al recuerdo de nuestra infancia y adolescencia, de ilusiones y nostalgias pasadas, de amores y desamores vividos, de huellas de ese escenario de la vida cotidiana donde uno realiza su primera inmersión cultural, forma parte de nuestro imaginario personal y colectivo y no parece extraño que se convierta en objeto literario de primera magnitud. La literatura, los tópicos literarios, reflejan, sin duda, algunos de las claves necesarias para interpretar las culturas escolares y su desarrollo en el entorno de las instituciones docentes. A través de la lectura de sus textos podemos encontrar aspectos y sentidos que pasan desapercibidos a la hermenéutica del documento histórico: seremos capaces de llegar a comprender los sentimientos (ilusiones y esperanzas, pero también desencantos e impotencias) de los maestros que allí ejercen su magisterio, caso de las obras de Pérez Galdós y Pío Baroja, o de las novelas de Josefina Aldecoa y Dolores Medio en el escenario de la II República y E. Díaz Pérez, en el ámbito específico de las Misiones Pedagógicas; de percibir el sentir (gozo, éxito, miedos o fracasos) de los alumnos como en la poesía de Luís Antonio de Villena o José Agustín Goytisolo y la prosa narrativa de A. Martínez Sarrión o el escritor granadino, Luís García Montero; de percatarnos de los enamoramientos en las aulas, bien entre escolares, como relata Torrente Ballester, o del chico hacia la maestra, caso del escritor gallego Xosé Manuel Neira Vilas; de valorar las artimañas metodológicas inventadas por la cultura gremial de los maestros para la gestión de la enseñanza en sus aulas, caso del gracioso relato de Luís Landero y su “El País de Maricastaña”; de observar la dureza disciplinaria de la que dan cuenta los testimonios de Unamuno, Pérez de Ayala o –más recientemente– Bernardo Atxaga, el propio L. A. de Villena y J. Llamazares, por citar algunos de los referentes literarios actuales; de traer, casi de forma visual a nuestra mente la representación de los elementos materiales y escenarios de la escuela descrita por Andrés Berlanga; en suma, de aproximarnos de forma más humana, por tanto, más real, a la genealogía de la escuela y de sus maestros.

Esta aproximación de la literatura al mundo de lo escolar, en definitiva, nos ayuda a perfilar el conocimiento que la historiografía pedagógica ha aportado sobre la cultura de la escuela en todas sus dimensiones. Además, sin desmerecer la importancia de la hermenéutica tradicional y su tendencia a potenciar la influencia del discurso

pedagógico, esta poética escolar da voz a alguno de los silencios de la historia de la educación y, sin duda, pone en valor –quizás el que merece– la cultura empírica de la escuela y esa tradición inventada por la experiencia gremial del colectivo de maestros, que tanto ha significado en el devenir cotidiano de la actividad práctica de nuestras escuelas.

2.

El espacio escolar en la literatura valenciana de principios de siglo XX

Los últimos años del siglo XIX y principios del XX suponen la expansión de corrientes innovadoras como la graduación de la enseñanza o la defensa del higienismo en el mundo escolar, bajo el impulso de los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza; todo ello significó –entre otros aspectos– una mirada más atenta a la mejora de las condiciones técnico-pedagógicas y de salubridad de los espacios dedicados a la enseñanza, así como el impulso para la construcción de nuevos edificios escolares (Viñao, 2006, 56-64 y Rodríguez, 2006). Es en este marco donde debemos situar la creación del Negociado de Arquitectura del Ministerio de Instrucción Pública, la *Instrucción técnico-higiénica relativa a la construcción de escuelas*, de 28 de abril de 1905, en la que se establecen las características que deben reunir los edificios escolares, así como las características idóneas del mobiliario, o las *Instrucciones Complementarias* de 1908, con la publicación de una colección de planos modelo de escuelas, bajo la dirección del arquitecto Luis Domingo de Rute. Con posterioridad, la creación de la Dirección General de Enseñanza Primaria, bajo la batuta de Rafael Altamira, con la publicación de nuevos planos modelo para escuelas graduadas y la creación de la Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas, de 1920, con el objetivo de regular nuevos modelos de edificios escolares y ordenar las condiciones técnico-higiénicas de los espacios y materiales escolares, bajo la elaboración de una nueva normativa en 1923 (López Abad, 1993-94, 121-48), completaran los esfuerzos de este primer cuarto de siglo XX en materia de mejora de los espacios escolares.

La realidad, sin embargo, lejos de atender estas prescripciones, caminará por otros derroteros. El ilustre maestro Martí Alpera (1902, 291), en la Asamblea Pedagógica de Valencia, solicita la creación de escuelas modernas y espaciosas, para sustituir las existentes que califica de “lúgubres locales alquilados semejantes a tumbas, donde los niños malviven y destrozan su alegría, vitalidad y personalidad infantil”; por su parte, el Conde de Romanones (s.f., 87), por completar la radiografía con una mirada más desde la administración política, describe así la situación: “*Más de diez mil escuelas están en locales alquilados y de ellos, algunos, muchos, mejor dicho, constituyen verdaderos atentados a la salud de la infancia*”. No faltan, como vemos, alusiones diversas al deplorable estado de la mayoría de nuestras escuelas.

La literatura valenciana de principios de siglo completa y confirma esta situación. La escuela descrita por Blasco Ibáñez en *La Barraca*, una de las principales novelas del llamado “ciclo valenciano”, o la relatada por Azorín en *Las Confesiones de un pequeño filósofo*, con tintes autobiográficos de su Monóvar natal, son un ejemplo claro de la situación de las escuelas, sobre todo, en el ámbito rural. Vayamos con la confirmación textual.

Nuestro ilustre valenciano escribe con su habitual maestría:

“Nunca el saber se vio peor alojado; y eso que, por lo común, no habita palacios. Era una barraca vieja, sin más luz que la de la puerta y la que se colaba por la grieta de la techumbre; las paredes de dudosa blancura, pues la señora maestra, mujer obesa que vivía pegada a su silleta de esparto, pasaba el día oyendo y admirando a su esposo; unos cuantos bancos, tres carteles de abecedario mugrientos, rotos por las puntas, pegados al muro con pan mascado, y en el cuarto inmediato a la escuela unos muebles, pocos y viejos, que parecían haber corrido media España,” (pp. 97-98).

Y es que, Blasco, centrado siempre en la encrucijada de la convulsión política, el periodismo de combate y el éxito literario, supo reflejar en su literatura la apuesta por una educación para el pueblo, entendida como un instrumento de regeneración.

“En el mantenimiento de la casa real –escribe en *Entre Naranjos*, pp. 268-69– se gasta más que en enseñanza pública. El sostenimiento de una sola familia resultaba de más valía que el despertar a la vida moderna de todo un pueblo. En Madrid, en la capital, a la vista de todos ellos, las escuelas instaladas en inmundos zanquizamis; iglesias y conventos surgiendo de la noche a la mañana como palacios encantados en las principales calles. En veintitantos años de restauración, más de cincuenta edificios religiosos, completamente nuevos, estrechando la capital con una cintura de edificios flamantes; y, en cambio, una sola escuela moderna, como la de cualquier población pequeña de Inglaterra o Suiza”.

Por su parte, José Martínez Ruiz, Azorín, plasma en la literatura los recuerdos de su escuela en el pueblecito natal de Monóvar (Alicante), al que dedica el cap. III de sus *Confesiones*...:

“La escuela se levantaba a un lado del pueblo, a vista de la huerta y de las redondas colinas que destacan suaves en el azul luminoso; tenía delante un pequeño jardín con acacias amarillentas y ringleras de evónimus: El edificio había sido convento de

franciscanos; el salón de la escuela era largo, de altísimo techo, con largos bancos, con un macilento Cristo; bajo dosel dorado, con inmenso mapa cuajado de líneas misteriosas, con litografías en las paredes.” (p. 20).

Nuestro alicantino universal, antes de comenzar a firmar sus obras con el seudónimo de Azorín, dará a la luz una trilogía, de claros tintes autobiográficos, bien es verdad que con diversos saltos temporales en los que se entremezclan diferentes episodios de su vida, compuesta por *La Voluntad* (1902), *Antonio Azorín* (1903) y *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1904). Es en esta última, donde la infancia y adolescencia de Azorín está más presente, dejando la primera para los años de juventud, sobre todo en la primera parte, donde relata sus aventuras, más bien desventuras, en el colegio de los Escolapios de Yecla. En cualquier caso, estas obras, como tuvimos oportunidad de analizar en un trabajo reciente (López Martín, 2014), nos ofrecen una valiosa información sobre el perfil del magisterio y los distintos modelos de profesionales de la enseñanza: desde ese

“hombre seco, alto, huesudo, áspero de condición, brusco de palabras, con unos bigotes cerdosos lacios, que yo sentía raspear en mis mejillas cuando se inclinaba sobre el catón para adoctrinarme con más ahinco” de su Monóvar natal (*Confesiones...*, p. 19),

a las figuras escolapias del Padre Carlos Lasalde (“un hombre bueno y un hombre sabio...tolerante, dúctil, que habla con dulzura”, *La Voluntad...*, pp. 140-41), Yuste, Puche, el Padre Peña, el Padre Miranda, el Padre Joaquín (*Confesiones...*, caps. XI, XVIII, XIX y XXII) y otros personajes entregados a la función docente.

Tampoco la mayoría de las escuelas de la propia ciudad de Valencia escapan a unas condiciones impropias para la enseñanza. El propio Blasco Ibáñez (1901), en la prensa local, expresaba el ruinoso estado de las escuelas de la ciudad de Valencia, instaladas en su mayoría en locales alquilados, tristes, sin patio para el recreo, con la sola dependencia del salón de clase, sin condiciones higiénicas ni pedagógicas.

“Es vergüenza que las escuelas municipales –escribe con resignación– estén establecidas en callejones tortuosos, donde no penetra el sol; en casas viejas con un ambiente más cargado de gérmenes que de enseñanza (...) Subleva el ánimo que aquí donde apenas hay una calle sin iglesia o convento no exista una escuela pública calificada para tal objeto”. Y no le falta razón, pues para una capital de 200.000 habitantes apenas se constatan 80 escuelas, de las que más del 85% se encuentran en ocales alquilados de pésimas condiciones de salubridad.

Transcurrido el primer cuarto de siglo, la situación no había mejorado en exceso y, aun contando con la llegada de la graduación de la enseñanza a algunas de las escuelas de la capital, la situación sigue dejando que desear. De la Escuela Graduada de la Calle Cádiz, Pablo de Andrés (1927, 157 y 160), relata:

“Tiene seis grados repartidos en las habitaciones de una mala casa de vecindad. Siempre fue mala la casa, pero ha crecido la escuela y ya no cabe allí. Todas las salas son pequeñas, ninguna reúne condiciones de luz y no queda sitio donde la escuela pueda ensanchar sus pulmones. No hay patio y están muy mal instaladas las dependencias higiénicas”; del Grupo Escolar Serrano Morales, nos dice: “Tampoco cabe en los tres pisos de una casa pequeña. Desde escuela unitaria que era hace unos cuantos años se ha convertido en graduada con seis secciones: poco a poco ha ido creciendo hasta salirse de la jaula. Las salas son pequeñas, con escasa luz, malos techos y paredes descuidadas. Es una casa vieja que no resiste el peso de una escuela y que no acoge la alegría de los niños; no tiene amplitud para sus risas ni espacio para su actividad.”

Nada que ver todo esto, con los señoriales colegios regentados por religiosos o las primeras construcciones de graduadas en la ciudad de Valencia (tan sólo dos en la primera década del siglo pasado), caso de la Escuela Práctica de la Normal y el Grupo Cervantes. El propio Azorín pone en valor el contraste de estos espacios colegiales y de las tristes escuelas de pueblecitos pequeños. En la misma obra, *Confesiones...*, podemos comparar el relato, ya citado de la escuela de Monóvar (Cap. III) y el del Colegio de Franciscanos de Yecla (Cap. VIII), al que ingresa con la edad de 8 años. De este segundo, escribe:

“gran edificio cuadrilongo, con un patio en medio, con una larga fachada, sin enlucir, rojiza, áspera, trepada por balcones numerosos (...) Los claustros del colegio son largos y anchos. Los dormitorios estaban en el piso segundo; destacaban sobre la blancura de las paredes largas filas de camas blancas (...) Abajo, en el piso principal, estaban la sala de estudio, la capilla, los gabinetes de Historia Natural y de Física y dos o tres grandes salones, vacíos, con pavimento de madera (...) Las escuelas de párvulos y las aulas de la segunda enseñanza se hallan en el piso bajo. Y he de decir, para que no parezca con sólo lo enunciado que es reducido el edificio, que esto se refiere sólo al flanco derecho...” (pp. 33-34).

Gabriel Miró y su Colegio Santo Domingo de Orihuela, al que asiste en su adolescencia, entre 1887 y 1892, regentado por los Jesuitas, descrito minuciosamente en la 1ª parte, cap. III de su obra *Niño y Grande*, una de sus novelas más claras y sencillas, corrobora esta concepción espacial anotada.

“La frialdad y el silencio de los estudios -escribe-, del refectorio y de los claustros; los hondos pasadizos cavados dentro de los muros; las siniestras hornacinas de los dormitorios, en cuyas paredes se tendía la sombra pavorosa de un santo obispo de talla descomunal, la foscura y pesadez de los tejados y torres, donde bajaban las nieblas y volaban los vencejos y gavilanes, que yo contemplaba desde mi pupitre”.

La radiografía puede y debe ser completada en *El Obispo Leproso* (1926), donde profundiza en su crítica a la educación rígida y despiadada de los Jesuitas y describe con minuciosidad los claustros, los refectorios, el templo adosado, las capillas, los huertos y demás elementos ornamentales de la grandiosa construcción colegial.

La falta de financiación pública para la construcción y creación de nuevas escuelas, como hemos analizado en otro lugar (López Martín, 1997), será una constante en todo el periodo analizado. Este abandono por parte del Estado a la mejora y, sobre todo, construcción de nuevas escuelas, dejándolo en manos de la responsabilidad municipal, condena nuestra red escolar pública a una situación verdaderamente lamentable: locales alquilados, destartados, sucios y faltos de condiciones higiénico-pedagógicas. Tan sólo algunos grupos escolares de capitales de provincia, se desmarcan del estado lamentable general. En el caso de la ciudad de Valencia, Pablo de Andrés Cobos (1927, 158 y 162), maestro pensionado por la Diputación de Segovia para un viaje de estudios por las escuelas de España, destaca el Grupo Escolar Balmes y Cervantes. Del primero, anota:

“Es amplio, soleado, las aulas claras, sin decoración y sin estorbos. Un extenso patio de recreo facilita el juego de los niños y muestra unos pocos árboles, jóvenes aun, con algunos rosales.” Del Grupo Escolar Cervantes, inaugurado en 1909, nos dice: “Es doble, para niños y niñas, de dos pisos, grande y de sólida construcción. Dos patios extensos hacen luminosas todas las salas y corresponde a los árboles la nota más simpática entre aquellas paredes demasiado recias, excesivamente severas si no fuera por el sol de Valencia que las clarifica. De su amplitud darán idea los servicios establecidos en la escuela de niñas”. “En la de niños -prosigue en su relato- sobra espacio. Una sala enorme en la que cabría un teatro, sirve de museo y archivo de material y trabajos escolares. Allí se conserva lo mejor de cada exposición y se pueden apreciar los resultados de la escuela.”

Hay que recordar, que finalizado el curso 1910-11, el Grupo Cervantes funciona ya con 13 secciones: 6 de niños, 6 de niñas y una de párvulos, con una matrícula total de 826 alumnos (Esteban, 2011).

En definitiva, las estadísticas publicadas muestran la tozudez de los datos en estos primeros años del siglo pasado. De las 25.278 escuelas constatadas por la

Estadística Escolar de 1917 (Ascarza, 1918, 224-29), descontadas las 476 escuelas de carácter voluntario y las 561 subvencionadas, un 61% -15.418- no reúnen las condiciones higiénicas estipuladas por la legislación vigente; el 83,42% -21.089- no poseen el mínimo de condiciones pedagógicas exigidas, tan sólo un 30% del total tienen completo el menaje y material propio de una institución de primera enseñanza y, lo que resulta más doloroso, sólo 573 poseen biblioteca.

El espacio, además de contenedor de los procesos educativos, entrando en otra de sus posibles dimensiones, puede ser considerado como representación simbólica de la cultura construida; un texto dotado de significados y señas de la cultura allí desarrollada, constituyendo, en el decir de A. Escolano (2000, 183), “una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores (...) toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aun ideológicos”. Esta idea de convertir el espacio en lugar, lugar construido, queda perfectamente reflejada en la frase de don Julián, maestro de *La Barraca* (p. 101), cuando se dirige a sus discípulos diciéndoles: “esta barraca humilde la deben mirar ustedes como si fuese el templo de la cortesía y la buena crianza. ¡Qué digo el templo! es la sombra que brilla y disuelve las sombras de barbarie de esta huerta.”

Como hemos dejado constatado (López Martín, 2006), los objetos materiales de una escuela, no sólo visten los espacios y les confieren una determinada especificidad, sino que sirven para facilitar la codificación de nuestras relaciones con el entorno, al convertirse en símbolos cargados de significado real. Estos elementos materiales, conformadores del espacio, asumen, al menos, tres tipos de mediaciones: entre la teoría y la práctica, adoptando la función de *traductores*, al convertir a claves curriculares las orientaciones pedagógicas teóricas y/o políticas; entre los diversos elementos de la cultura escolar y el medio que les rodea (*significantes*), ayudando al sujeto a captar el impacto de su entorno en su estructura cognitiva; finalmente, entre maestros y estudiantes regulando sus relaciones a modo de *catalizadores* de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La inexistencia de orientaciones pedagógicas y directrices técnicas, así como la escasa formación del magisterio, algunos ni siquiera con título como el pobre don Julián, condenaba al docente de principios de siglo a entregarse a la tradición inventada por la cultura gremial y sacar el máximo rendimiento a los escasos materiales existentes.

“En toda la barraca -escribe nuestro ilustre valenciano- no había más que un objeto nuevo: la luenga caña que el maestro tenía detrás de la puerta, y que renovaba cada dos días en el cañaverall vecino, siendo una felicidad que el género resultase tan barato, pues se gastaba rápidamente sobre las duras y esquiladas testas de aquellos pequeños salvajes. Libro, apenas si se veían tres en la escuela, una misma cartilla servía a todos.” (p. 98).

Una de las dimensiones de este segundo nivel de mediación está configurada por todo un conjunto de elementos, en principio externos al mundo escolar y a sus pro-

cesos de enseñanza-aprendizaje, que constituyen un universo de nexos relacionales del propio sujeto y su pequeño mundo con la institución escolar. Azorín (*Confesiones...*, p. 69) lo describe perfectamente al referirse a su colegio yeclano:

“Casi todos los colegiales teníamos nuestras arquillas. ¿Qué encerraba yo en la mía? Ya no lo recuerdo; acaso un álbum de calcamonías, un lápiz rojo, un espejico de bolsillo, un membrillo, que voy partiendo poco a poco y comiéndomelo; un libro pequeño de tapas pajizas, que yo leo a escondidas con avidez... Las arquillas eran unas cajas pequeñas de madera, cerradas, con un asidero en la tapa.”

La tercera de las mediaciones, la de catalización de los procesos de enseñanza, la argumentamos a partir de un texto de Azorín en *Las Confesiones...*:

“Yo me quedaba solo en la escuela; entonces el maestro me llevaba, pasando por los claustros y por el patio, a sus habitaciones. Ya aquí, entrábamos en el comedor. Y ya en el comedor, abría yo la cartilla, y durante una hora este maestro feroz me hacía deletrear con una insistencia bárbara. Yo siento aún su aliento de tabaco y percibo el rascar, a intervalos, de su bigote cerdoso. Deletreaba una página, me hacía volver atrás; volvíamos a avanzar, volvíamos a retroceder; se indignaba de mi estulticia; exclamaba a grandes voces: ¡Que no! ¡Que no! Y al final yo, rendido, anonadado, oprimido, rompía en un largo y amargo llanto... Y entonces el cesaba de hacerme deletrear y decía moviendo la cabeza: Yo no sé lo que tiene este chico...” (p. 21).

Bibliografía citada

ASCARZA, V. F., *Anuario del maestro para 1918*, Madrid, Magisterio Español, 1918.

AZORÍN (1902), *La Voluntad*, Ed., Intr. y Notas de E. Inman Fox, Madrid, Clásicos Castalia, 1989.

Id. (1904), *Las Confesiones de un pequeño filósofo*, Madrid, Espasa Calpe, Colección Austral, 4ª ed., 1956.

BLASCO IBÁÑEZ, V. (1898), *La Barraca, La Habana*, Biblioteca del Pueblo, Editora del Consejo Nacional de Cultura, 1963.

Id. (1900), *Entre Naranjos, La Habana*, Instituto Cubano del Libro, Ediciones Huracán, 1972.

Id., “La Revolución en Valencia”, *Pueblo*, 6 de noviembre, 1901, pp. 1-2.

-
- CANTÓN MAYO, I. (Coord.), *Narraciones de la escuela*, Barcelona, Davinci, 2009.
- CARBONELL, J., TORRENTS, R., TORT, T. y TRILLA, J., *Els grans autors i l'escola*, Eumo Editorial, Barcelona, 1987.
- CHARTIER, R., *La historia o la lectura del tiempo*, Barcelona, Gedisa, 2007.
- Cuadernos de Pedagogía*, 86 (1982) y 159 (1988). Monográficos sobre "El Espacio Escolar".
- DE ANDRÉS COBOS, P., *Un viaje por las escuelas de España*, Segovia, Pensiones de la Excm. Diputación Provincial de Segovia, 1927.
- ESCOLANO, A., *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- ESTEBAN MATEO, L. (2011), "El Grupo Escolar Cervantes, patrimonio histórico-educativo: crónica retrospectiva (1905-1932)", en MAYORDOMO, A.; AGULLÓ, M^a. C. y GARCÍA, G. (Coords.), *El patrimoni historicoeducatiu valencià, V Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*, Gandía, CEIC Alfons el Vell, Universitat de València, 2014, pp. 171-89.
- EZPELETA AGUILAR, F., *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española (1857-1936)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2006.
- GRACIDA, Y. y LOMAS, C., *Había una vez una escuela... los años del colegio en la literatura*, México, Paidós Mexicana, 2005.
- IGLESIAS, C., *De historia y de literatura como elementos de ficción, Discurso de ingreso en la Academia de la Lengua*, Madrid, Real Academia Española, 2002.
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, R., *La escuela en la memoria*, Zaragoza, Museo Pedagógico de Aragón, 2010.
- LOMAS, C. (Ed.), *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*, Paidós, Barcelona, 2002.
- LOMAS, C. *Érase una vez la escuela. Los ecos de la escuela en las voces de la literatura*, Graó, Barcelona, 2007.
- LOMAS, C. (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, Barcelona, Graó, 2008.
- LOMAS, C. (Coord.), *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*, Ministerio de Educación, Octaedro, Barcelona, 2011.
- LÓPEZ ABAD, P., "Los modelos escolares de la Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas", *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-94), pp. 121-48.
- LÓPEZ MARTÍN, R., *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*, Valencia, Universitat de València, 2001.
- LÓPEZ MARTÍN, R., "La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo XX", *Historia de la Educación*, 16, 1997, pp. 65-90.
- LÓPEZ MARTÍN, R., "El utillaje escolar en la segunda mitad del siglo XX", en ESCOLANO, A. (dir.), *Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pp. 425-48.
- LÓPEZ MARTÍN, R., "Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar", *Cuestiones Pedagógicas*, 22 (2012-13), pp. 17-42.

- LÓPEZ MARTÍN, R., "Culturas escolares y maestros valencianos de principios del siglo XX. Ecos desde la literatura", en MAYORDOMO, A.; AGULLÓ, M^a. C. y PÉREZ, A. (Coords.), *Mestres d'Escola, VII Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*, Valencia, CEIC Alfons el Vell, Universitat de València, 2014, pp. 51-82.
- MARTÍ ALPERA, F. (1902), "De la edificación de escuelas", *La Escuela Moderna*, II, pp. 290-303.
- MIRÓ, G. (1922), *Niño y Grande*, ed., intr. y notas de Carlos Ruiz Silva, Madrid, Clásicos Castalia, 1988.
- MIRÓ, G. (1926), *El obispo leproso*, ed. Manuel Ruiz-Funes, Madrid, Cátedra, 1989.
- MUSEO PEDAGÓGICO DE ARAGÓN, *Escuelas. El tiempo detenido*, Prames, Museo Pedagógico de Aragón, Zaragoza, 2007.
- REGALADO, J.M., *Memorias del maestro*, Salamanca, 2008.
- RODRÍGUEZ MÉNDEZ, J., "La Institución Libre de Enseñanza y la arquitectura escolar", *Historia de la Educación*, 25, 2006, pp. 467-91.
- ROJO, M. (Coord.), *Dir pa escuela*, Oviedo, Ambitu, 2008.
- ROMANONES, Conde de, *Notas de mi vida 1901-1912*, Madrid, Renacimiento, s.f., t. II.
- TIANA FERRER, A. (1992), "El espacio escolar: la escuela y el aula", en *El Libro y la Escuela. Libro conmemorativo de la exposición*, Madrid, ANALE, pp. 41-58.
- VV.AA., *Una infancia de escritor*, Zaragoza, Xordica, 2007.
- VIÑAO FRAGO, A., "Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones", *Historia de la Educación*, 12-13, 1993-94, pp. 17-74.
- VIÑAO FRAGO, A., "Templos de la patria, templos del saber. Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar", en ESCOLANO, A. (dir.), *Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pp. 47-71.

LA GALERA: ANÁLISIS DE SU INFLUENCIA EN LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EL PAÍS VASCO

Karmele PEREZ URRAZA

Begoña BILBAO BILBAO

Gurutze EZKURDIA ARTEAGA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea¹

Introducción

La editorial catalana *La Galera* es creada en Barcelona por el editor Andre Dòria en 1963. Se trata de una editorial familiar cuyo objetivo es impulsar la literatura infantil, juvenil y pedagógica en catalán, pero desde una perspectiva innovadora y rupturista con el canon literario impulsado por el régimen franquista desde la guerra civil. Desde su inicio, pretendió impregnar a las publicaciones dirigidas al público infantil de un aire moderno, tanto en el texto como en las ilustraciones. La editorial, desde la primera década de su existencia se destacó por la edición de cuidados colecciones dirigidas al público infantil en edades comprendidas entre los dos y doce años. La dirección pedagógica de la editorial recayó en la pedagoga Marta Marta, miembro destacado del colectivo de renovación pedagógica catalán “Rosa Sensat”. El éxito de algunas de sus colecciones facilitó el reconocimiento de la labor editorial a nivel estatal, de tal modo que comenzaron a proliferar las traducciones de algunas de sus obras tanto al castellano como en euskara o gallego, y posteriormente a otros idiomas. Algunas de las traducciones tuvieron especial incidencia en la diseminación de los procesos de lectura y escritura desde los parámetros de la escuela activa. En el caso de las escuelas del País Vasco este movimiento de renovación se canalizó fundamentalmente a través de la ikastola, la escuela creada para impartir la enseñanza en euskara. Este trabajo pretende dar a conocer la influencia ejercida por los libros escolares de lectura producidos por la editorial catalana *La Galera*, en el proceso de renovación y difusión de las metodologías innovadoras en el movimiento de las ikastolas de los años sesenta.

1 Este artículo es resultado de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, proyecto número EDU2013-44129-P. Los autores son miembros del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación – Garaian, reconocido por el Gobierno Vasco con el número IT 911-16 y de la Unidad de Formación e Investigación “Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54)” de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

1.

Importancia de los métodos de lectura y escritura para la recuperación del euskara

El aprendizaje de la lectura y escritura ha sido una preocupación constante entre las y los intelectuales y/o enseñantes vascos preocupados por el proceso de enseñanza del euskara y en euskara. Los primeros materiales utilizados en la enseñanza en euskara son silabarios, catecismos, gramáticas vascas, métodos de aprendizaje del euskara y diccionarios. El resurgir de la enseñanza bilingüe en las llamadas auzo-eskolak (escuelas de barriada) y la creación de la red de Escuelas Vascas que afloraron durante II. República produjeron silabarios y experiencias puntuales destinadas a la enseñanza de la lectura y escritura. En este sentido, destacamos los libros escritos por el editor Lopez de Mendizabal (silabarios como *Martin Xilibitu*, *Umeen Laguna* o el libro de lectura *Xabierto*), los silabarios y libros de lectura elaborados por la pedagoga Julene Azpeitia (*Irakurri Matte I y II*, y *Umeen adizkidea*), o los silabarios *Aurtxoia I y II* creados a finales de los sesenta. Todo el material existente en euskara era usado en las ikastolas creadas de modo clandestino, o en las recién creadas ikastolas, pero no era suficiente. Así, por ejemplo, en 1960 existían tres ikastolas: en 1965 había 29, con unas 700 alumnas y alumnos matriculados. En entorno, a 1965 proliferan las traducciones de fabulas clásicas (Esopo...) o de cuentos de Perrault o Andersen, o la traducción de la enciclopedia *Margo Ederdun* de la editorial catalana Timus, pero a partir de ese momento se hace visible la demanda de material escolar para impartir la enseñanza en euskara, y por tanto, la necesidad de publicar dichos materiales en euskara.

Si bien el término “material escolar” recoge todo material utilizado en la enseñanza, en este caso, entendemos como material escolar impreso todo libro de texto o manual que se ajusta a una programación de aula determinada, o aquel material que de modo específico está diseñado para la enseñanza gradual y metódica de algún aprendizaje escolar, como en este caso, materiales específicos destinado al aprendizaje de la lectoescritura. A nivel estatal sí existían materiales para la enseñanza de la lectura (silabarios, cartillas...), pero desde las corrientes pedagógicas más vanguardistas estos materiales estaban desterrados. Cabe mencionar la crítica feroz que se hizo a través de la revista Ciudadano a una muestra de 3.564 imágenes analizadas procedentes de 27 cartillas españolas (ADARRA, s/f, 75). En ese análisis se concluye que: 1) hay una discriminación por sexos extraordinariamente grave para la mujeres y contraria a las previsión futuras; 2) fomentan el individualismo; 3) no hay ninguna imagen en la que la mujer realice una actividad productiva industrial, y la presencia insistente de la sirvienta uniformada es clasista y obsoleta; 4) la visión del trabajo no prepara para su ejercicio a las futuras generaciones; y 5) el excesivo puritanismo prepara a los niños para que sean viejos a los siete años.

En este entorno social y político a nivel estatal, alternativamente, se promociona la renovación pedagógica propulsada a través de los cursos de formación del profesorado de las ikastolas bien a través del colectivo Gordailu, o través de intercambios profesionales entre Gordailu y “Rosa Sensat” o a través de la asistencia a los

Cursos d'Estiu de Barcelona organizados por el colectivo de enseñantes de "Rosa Sensat". Estos intercambios tienen como objetivo la producción de materiales destinados a la enseñanza de la lectura y escritura en euskara, para facilitar el desarrollo y aprendizaje de la lengua oral y escrita. Los primeros contactos de colaboración con Marta Mata se producen en las jornadas celebradas el 7 y el 8 de septiembre de 1966 en Getaria (Monés i Pujol-Busquets, 1981, 225). Este proceso de actualización profesional del profesorado de las ikastolas tiene una doble vertiente. Por una parte, pretende ofrecer una sólida formación teórica-práctica como alternativa a la recibida por las maestras y maestros que en la década de los sesenta en las escuelas de magisterio del País Vasco. Y por otra, situar esa formación alternativa desde la óptica de tres pilares fundamentales y complementarios: la formación pedagógica (para que el enseñante adapte su didáctica al niño/a), para que su formación psicológica facilite el uso de los métodos pedagógicos más adecuados basados en la psicología del aprendizaje (para que el enseñante sepa cómo aprende el niño /a y cómo se le debe enseñar), y la formación sociológica pertinente para que el enseñante detecte las claves que caracterizan el entorno social, el entorno cotidiano en vive el niño, y en el medio socio-político en que trabaja el enseñante.

En este contexto la demanda de nuevo material parte de los enseñantes que se encuentran con materiales escolares escasos u obsoletos y por la iniciativa particular de las familias cuyos hijos o hijas están matriculados en las ikastolas. Estas demandas son aglutinadas por la agrupación de enseñantes de la ikastolas y por el Colectivo pedagógico Gordailu, que a finales de los 70 comienza a elaborar materiales complementarios de apoyo y consulta para el uso del profesorado y alumnado de la ikastola, destacando la llamada *Ikastolako liburutegia* y los cuatro volúmenes de fichas (A, B, C y D) para trabajar las nociones básicas de la matemática en el Preescolar. En el caso de los materiales publicados por la editorial *La Galera* cabe preguntarse sobre ¿cuáles fueron los nexos que unieron la figura de Marta Mata, y el editor Andreu Dòria con las editoriales vascas? Por una parte, nos encontramos que la madre de Marta Mata, Angels Garriga, colaboraba con la editorial *La Galera* como escritora de libros de textos. A su vez, Marta Mata es nombrada directora pedagógica de la editorial, y es una de las principales promotoras del colectivo "Rosa Sensat". Por otra parte, el editor Andreu Dòria, en 1963 escolarizada a sus hijas en la escuela Talitha, escuela pionera en la educación para la libertad, desde una perspectiva de respeto a la personalidad de los alumnos y alumnas, y promotora de actividades formativas relacionada con la literatura infantil en catalán, donde trabajarán como maestras algunas escritoras e ilustradoras de la editorial. Ahora bien ¿cómo se materializa el acercamiento de las editoriales vascas con la editorial *La Galera*? Los primeros contactos con Andrea Doria se gestionan a través de los hermanos Oñatibia de San Sebastián y de Joseba Intxausti, a propuesta o iniciativa de un grupo de madres pertenecientes a la ikastola de Algorta, en concreto, a través del grupo denominado "Izena Gabe Taldea". El alma mater del grupo es Karmele Ortiz, casada con el editor Luis Benito del Valle -dueño de la editorial Sendo, de Bilbao- y con especial sensibilidad y conocimiento de las corrientes pedagógicas más innovadoras a nivel estatal. Este editor, será también socio fundador de la editorial CINSA (Coordinación de Iniciativas Sociedad Anónima) creada en 1961, en Bilbao. Por otra

parte el traductor Jesus Atxa, es el director o representante oficial de la editorial Edili S.A. (Edición de Libros) creada en la década de los sesenta en Bilbao, a iniciativa de un grupo de euskaltzales vizcaínos. Esta red de relaciones facilitó la consecución fluida de las iniciativas editoriales vascas con la catalana.

2.

Colecciones traducidas y adaptadas al euskara

Debido al costo económico que supuso la adaptación y traducción de las obras publicadas por la editorial *La Galera*, no todas las colecciones se adaptaron, ni tampoco éstas en su totalidad. En este artículo se analiza el material publicado en euskera durante el periodo 1965-1980 para su uso en las ikastolas del País Vasco, en cuya adaptación y traducción interviene además de los autores e ilustradores de la obra original, varios traductores, actuando como coordinador el colectivo de profesores Gordailu. En la producción y publicación intervinieron de los sellos editoriales Sendo, Edili y CINSA, editoriales locales que publican en ese periodo en euskara.

2.1. Libros traducidos al euskara

La muestra de libros analizados pertenece al material publicado en las colecciones Urrezko sorta (La Galera de oro), Oyal zabal (Desplega vela), Eguzki ibiltaria, (La ruta del sol), Lehen irudiak-lehen hitzak (Primeras imágenes, primeras palabras), Apurrak (Poco a poco), y Eguneroko gauzak (Las cosas de cada día).

2.1.1. Urrezko sorta

De los 21 volúmenes publicados en esta colección para lectores a partir de 7 años, en 1969 se tradujeron al euskara dos volúmenes, publicados por la editorial Sendo de Bilbao. El primero titulado “Nire adiskidearentzat eskutitza”, de 25 cm, consta de 22 páginas, escritas por Antoni Cuadrench Fort, e ilustrado por Pilar Bayés. El segundo libro, similar al anterior, se titula “Xapaburu bat ikastolan” y fue escrito por María Angels Ollé Romeu, maestra de la escuela Talitha, e ilustrado por Fina Rifá, maestra e ilustradora. La traducción al euskera corrió a cargo Irene Elizondo, andereño de la ikastola de Algorta.

Esta es la primera colección en la que la pedagoga Marta Mata actúa como directora pedagógica de la editorial *La Galera*. Esta colección está formada por libros que combinan la realidad y la fantasía, con el fin de transmitir a niño/a lectores una serie de valores morales, intelectuales y estéticos diferentes a los promovidos en la

literatura infantil al uso, valores que son reforzados con las actividades de lectura que se plantean al final del libro (breve vocabulario con el significado concreto de algunas palabras del texto) y actividades (cantos, y ejercicios para que el lector/a se active y participe en el contenido de la lectura). Este aspecto también era novedoso de modo que facilitó su uso a nivel escolar. Los libros de esta colección se distribuyeron y usaron profusamente en las escuelas activas catalanas que impartían la enseñanza en catalán, dado que algunos de cuyas autores e ilustradores ejercen en las mismas como maestras o responsables de la biblioteca escolar. El uso técnicas narrativas variadas, y la estética de presentación chόco con el canon vigente, motivo por el que en su momento fueron considerados como excesivamente modernos y novedosos: por el contrario, para otro pύblico, esa era la razόn que les convertía en más atractivos y motivadores que las producciones de literatura infantil en boga.

2.1.2. Oyal zabal

Esta colección se inicia en 1963. Se publicaron 27 volύmenes para lectores a partir de 7 años. Entre 1966 y 1969, se tradujeron al euskera ocho títulos, de 10 páginas y 21 cm. cada uno, tal y como se especifican en la tabla siguiente:

Título	Editorial /año	Autor/a	Ikustrador/a	Traducción al euskarao
Jostalluen uria	Donostia, Bilbao: Edili; Barcelona La Galera, 1966.	Valeri, M ^a Eulalia	Fina Rifá	Atxa, Yosu; Oñatibia Audela, Jon
Altxor billa	Donostia, Bilbao: Edili; Barcelona La Galera, 1966.	Valeri, M ^a Eulalia	Fina Rifá	Atxa, Yosu; Oñatibia Audela, Jon
Segalarien askaria	Donostia, Bilbao: Edili; Barcelona La Galera, 1966.	Gasch, María	M ^a Dolores Giral	Oñatibia Audela, Jon; Atxa, Yosu;
Ludiko aur guziok lagun egingo gera	Donostia, Bilbao: Edili; Barcelona La Galera, 1967.	Valeri, M ^a Eulalia	Asun Balzola	Etxaniz Arambarri, Nemesio
Goazen, sardiñetara!	Donostia, Bilbao: Edili; Barcelona La Galera, 1967.	Torres, Xohana.	Ismael Balanyà	Etxaniz Arambarri, Nemesio
Lurralde berria	Donostia, Bilbao: Edili; Barcelona La Galera, 1967.	Candel, Francesc	Cesc	Etxaniz Arambarri, Nemesio
Jolas artean liburu bat!	Donostia, Bilbao: Edili; Barcelona La Galera, 1969.	Aurora Díaz-Plaja	Maria Rius	Elizondo, Irene
Guztiok ditugu senide txikiak	Donostia, Bilbao: Edili; Barcelona La Galera, 1969.	Espinàs, Josep M ^a	Eulàlia Sariola	Elizondo, Irene

Como el nombre de la colección indica “Oyal zabal”, se trata de un libro de lectura con hoja desplegable interior correspondiente a 8 paginas, cuatro anteriores y cuatro posteriores donde se incorporan el texto e ilustraciones de la parte desplegable. El libro, escrito con letra redondilla, se despliega gradualmente, facilitando al lector/a panorámicas parciales de la historia que se cuenta, que le permiten entender sin dificultad la narración o situación expuesta, pero la sorpresa surge cuando el desplegable da una visión total y más detallada de cada una de las escenas parciales anteriormente visualizadas. Se trata de un libro novedoso a nivel estético y narrativo, donde se plantea la participación activa del lector/a en la construcción de la historia, en el desarrollo premeditado de la misma. La historia fluye a través de los diálogos entre los protagonistas, de modo que al lector/a se le introduce en los signos de puntuación y en la sintaxis visual del dialogo escrito. En la parte final del libro, una hoja propone ejercicios de recapitulación de la lectura, lo que parece indicar que se propone el uso del libro de lectura también para el aula.

Se observa la calidad de los escritores (M^a Eulàlia Valeri, maestra, escritora y bibliotecaria y sobre todo, narradora de cuentos es la autora de tres de ellos; Francesc Candel es traducido al catalán por la propia Marta Mata, Auroara Diaz-Plaja ya ocupaba un lugar de prestigio con sus estudios en torno a la historia de la literatura infantil y juvenil...), e ilustradores, que con el paso de los años han demostrado su valía en el campo del dibujo y la ilustración infantil (Balzola, Cesc, Giral, Rifá...). Se observa, el cuidado puesto para que las traducciones al euskera sean adecuadas, acercando el nombre de los protagonistas al entorno vasco, e incluso a las variantes dialectales del euskera, para lo que se recurre a firmas de prestigio en el ámbito lingüístico y cultural vasco (Etxaniz, Atxa, Oñatibia...) o a enseñantes en ejercicio, como el caso de Irene Elizondo.

2.1.3. *Eguzki ibiltaria*

Esta colección se inició el año 1963, para lectores a partir de 8 años. En la obra original se publicaron 12 volúmenes o cuentos, uno por cada mes, correspondiéndose con la ruta anual que realiza el sol. En 1971 se presentó en cuatro volúmenes, una para cada estación anual, y a partir de 1975, en un único volumen. La autora de la colección es la prestigiosa escritora Aurora Diaz-Plaja. La obra traducida al euskera por Xabier Mendiguren fue publicada por la editorial *La Galera* en Barcelona, en 1975, en un solo volumen de 162 páginas y tamaño de reducido (16 cm). Cada mes del año los lectores tienen una imagen del sol; el protagonista de todas las historia es el sol, y la imagen del sol que se nos presenta en cada cuento es siempre nueva, alegre, divertida, dulce y tierna a los ojos de los niños y niñas. Esta idea es transmitida a lo largo de los 12 cuentos profusamente ilustrados, y con gran acierto, por la ilustradora y dibujante Maria Rius Camps. El cuento vehicula la temática asociada a cada estación (características físicas, vestimenta, alimentación, hábitos propias de cada mes y estación) convirtiéndose el libro en un auténtico centro de interés para el lector o lectora infantil.

2.1.4. Lehen Irudiak Lehen Hitzak Irudien bitartez ttipien hiztegia

Esta colección está formada por 16 cuadernillos. Cada cuadernillo de tamaño reducido, 12,5 x 21,5 cm., consta de 18 páginas destinadas al ejercicio de la lectura y dos más coloreadas, la portada y la contraportada. En la portada, escrita con letra sans serif se indica el número de la colección, y el tema, acompañados en el centro con un dibujo alusivo al mismo. En la contraportada aparece el logotipo de *La Galera* y los nombres de los 16 cuadernillos de que consta la colección. Se indica que ha sido elaborado por el equipo de profesores de «Rosa Sentat» bajo la dirección de Marta Mata y traducido por la Asociación de profesores bajo la dirección de los académicos de Euskaltzaindia. Las ilustraciones corresponden a Fina Rifà. También aparece el © La Galera, Barcelona, 1978, y el depósito legal e ISBN registrados en Barcelona. La Tabla 1., recoge la temática de cada cuadernillo, que se corresponde con la publicada en catalán:

1. Pertsonak (Las personas)	9. Ikastola (La Ikastola)
2. Etxea (La casa)	10. Hiria (La ciudad)
3. Janaria (La comida)	11. Bizibideak I (Modos de vida I)
4. Jantzia (La ropa)	12. Bizibideak II (Modos de vida II)
5. Jostailuak eta Jolasak (Juguetes y Juegos)	13. Dendak (Las tiendas)
6. Animaliak (Los animales)	14. Lorategia (el jardín)
7. Ibilgailuak I (Los transportes I)	15. Landa (el campo)
8. Ibilgailuak II (Los transportes II)	16. Ipuinak

Tabla 1. Temática de la colección *Lehen Irudiak Lehen Hitzak*

La colección se inició en 1968, y pretende acercar al mundo del escolar el primer vocabulario a través de las ilustraciones, a las que acompaña su texto correspondiente. Se puede afirmar, que esta colección recoge en 16 temáticas el vocabulario básico, de forma atractiva y visual, de la realidad cotidiana, próxima y real de cualquier escolar en edades comprendidas entre 4 y 8 años, fundamentalmente. El contenido de cada cuadernillo varía, pero por término medio consta de 30 ilustraciones por cuadernillo, oscilando entre 75-100 palabras distribuidas en unas 60 líneas aproximadamente. A modo de ejemplo, el cuadernillo “Hiria” consta de las ilustraciones y textos correspondientes al siguiente vocabulario y situaciones: ertunea, hauzategi bat, herbarren bat, inguruak, azoka, supermerkatu bat, hotel bat, jatetxe bat, ikastola bat, institutu bat, unibertsitatea, museo bat, eliza bat, ospitalea, suhiltzaileen parkea, posta eta telegrafoak, plaza, udaletxea, zeruharraskari bat, banku bat, oroigailu bat, iturri bat, metro sarrera, kiosko bat, iragarkiak, hiritarrak, ibilgailuak, hiribusua, kale bat, galtzada, espaloia, alkantarila, farol bat, teléfono kabina bat, gutunontzi bat, zaramaria, kale garbitzailea, eraikuntzak, etxe bat, ataria, ertza, gurutzune bat,

parkea, lorategia, ibiltoki bat, egurasten ari dira, aulki bat, begiralea, zaintzen ari da, kiroldegi bat, igerileku bat, teatro bat, zinema bat taberna bat, erostetxeak, takila, bileteak, iladan daude, geltokia, ikusmiran.

Esta colección se puede entender como una nueva forma de entender el libro de texto para el aprendizaje de la lectura, “ya que es fruto de las investigaciones del vocabulario básico infantil realizado por el equipo de maestros y maestras del seminario de lectura de Rosa Sensat coordinado por Marta Mata [...] Responde a la simpatía del movimiento, en aquellos años, hacia las metodologías globales del aprendizaje de la lectoescritura. Son libros de imágenes al estilo de los existentes en Europa en aquella época que presentan las palabras o frase correspondientes a cada ilustración” (Gonzalez Agapito y Marqués, 1988, 480).

La colección consta de los 16 cuadernillos, de una caja de fichas con todo el vocabulario, al que acompañan otras que contienen estructuras sintácticas permiten a los escolares elaborar frases, y de un juego de diapositivas con los dibujos de todo el vocabulario para usarlo de modo colectivo en el aula. Para facilitar el uso de este material y obtener en mayor rendimiento metodológico a la hora de usarlo, *La Galera*, en 1971, elaboró un cuadernillo de color naranja de 16 hojas, a modo del libro-guía para uso del profesorado. La guía fue elaborada por el colectivo de profesores “Rosa Sentat”, bajo la dirección de Marta Mata y traducida al euskara por Xabier Kintana. En él se dan explicaciones exhaustivas sobre el uso de este material con niños de 4 años, 5 años, 6 años y 7 años. Se indica, que si bien hasta los 5 años la lectura es un proceso más individualizado, a partir de los 6 se convierte en un acto de carácter más colectivo en el aula, donde los escolares se convierten en protagonista del mecanismo de aprendizaje de la lectura, a través de la manipulación de las fichas del vocabulario, del uso de las diapositivas de las mismas, y de elaboración de textos con la combinación libre –individual y colectiva– de texto elaborados por los propios escolares. En la guía se proponen distintos métodos de aprendizaje de la lectura (analíticos y globales) y el tipo de actividades que se pueden realizar en caso de optar por uno u otro método. Asimismo se proponen actividades didácticas y metodológicas para activar la comprensión lectora a través del propio material o con el complemento de cantos, cuentos populares. A partir de los 7 años se hace hincapié en la corrección del vocabulario, el trabajo ortográfico. Se indica que este material puede utilizarse con niños de 8-11 años en el caso de que estén aprendiendo el euskara como una segunda lengua.

Entre 1971 y 1973 se editaron 7.550 y 6.869 ejemplares respectivamente traducidos por Xabier Mendiguren y Xabier Kintana (Calleja y Monasterio, 1988, 157).

2.1.5. *Apurrak*

Esta colección fue iniciada en 1970 y consta de 18 libros correspondiente al ciclo inicial del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, a partir de los 5 años. Se trata de cuadernillos de prácticas programadas para la introducción progresiva

de las consonantes, donde sencillos textos están apoyados en imágenes que los ilustran. Se trata, en definitiva, de una colección para aprender a leer, de modo que los textos de forma sencilla y gradual están diseñados para trabajar las dificultades de la lectura de una manera progresiva. En la colección *Apurrak* (Paso a paso) se tradujeron y adaptaron los siguientes títulos: “Bakarrik noa ikastolara”, “Hondartza”, “Sukaldean”, “Euria”, “Etxea” y “Egun on!”, con texto y guion de Asunción Lisson, e ilustraciones de Pere Prats Sobrepren. La traducción al euskera la realizó Xabier Mendiguren, y fueron publicados en Barcelona por la editorial *La Galera* a partir de 1978, a modo de sencillos folletos para la lectura. Ese año se vendieron 21.982 ejemplares (Calleja y Monasterio, 1988, 157). Posteriormente, el resto de los folletos los publicó la editorial ELKAR.

2.1.6. *Eguneroko gauzak*

Esta colección se inició en 1970 y consta de 8 volúmenes. En 1972 se presentó en edición escolar, en dos volúmenes, de una cien páginas cada uno, destinado a lectores a partir de seis años, que se encuentran en el ciclo inicial del proceso aprendizaje de la lectura y escritura. El texto fue escrito por Rosa Armangué, y las ilustraciones corresponden a Fina Rifá, ambas pertenecientes al colectivo de enseñantes de «Rosa Sentat». La publicación en euskera se hizo entre 1973-1975, bajo el sello editorial CINSA, y fue traducido y adaptado al euskara por Xabier Mendiguren eta Jazinto F. Setién, incorporando canciones y poesías correspondientes al acervo cultural vasco. Si bien la obra original tenía un carácter más lúdico, la traducción al euskera indica una clara vocación, para ser usado como de texto escolar para el aprendizaje de la lectura y escritura, como se observa en las actividades que se proponen al finalizar cada uno de los bloques (1. Etxea; 2. Ikusi makusi...: 3. Tirrin tirrin.. Nor da?; 4. Nor dabil jostaketan..?, para el primer volumen “Eguneroko gauzak I”, y 5. Erosketak egiten; 6. Furrun... furrun... Erlea!; 7. Ikastolara; 8. Mendien gora; Ariketak, para el segundo volumen “Eguneroko gauzak II”. El contenido de ambos volúmenes hace referencia a sencillas situaciones cercanas al mundo del niño (las cosas de cada día), sugiriendo posibilidades para trabajar el vocabulario, la comprensión, el razonamiento, la memoria y la retención e incluyendo motivos para provocar la conversación y la verbalización de las situaciones cotidianas en el espacio físico y simbólico del aula.

El análisis del contenido textual e iconográfico de las colecciones señaladas indica un cambio cualitativo en la transmisión de valores al alumnado a través de los materiales destinados al aprendizaje de la lectura y escritura publicados por la editorial *La Galera*, más si cabe si los comparamos con los valores legitimados por el franquismo y transmitidos en las cartilla y libros de lectura de las editoriales hegemónicas usadas en las escuelas de la red pública y privada. Analicemos detalladamente estas afirmaciones:

-
- La editorial se valió de escritores e ilustradores cercanos al movimiento alternativo de la escuela nueva catalanes, con quienes la línea editorial, y en concreto la directora pedagógica de la misma, la pedagoga Marta Mata sintetizaba ideológica y pedagógicamente.
 - Los libros de lectura se plantean con gran realismo, desde el mundo de los niños y niñas, desde sus intereses y desde el entorno cercano y cotidiano, donde prima el mundo audiovisual. Los contenidos son los propios de su cotidianidad, valiéndose para ese acercamiento de las ilustraciones, de las frases y del vocabulario, pretendiendo que las temáticas sean próximas al entorno sociocultural y afectivo de los niños. La vivacidad de las ilustraciones, el uso deliberado y exquisito del color y de las tintas en las ilustraciones facilita y refuerzan la identificación con los mensajes transmitidos a través del texto escrito. El tipo de letra y la tipología narrativa (cuentos, canciones, diálogos, preguntas...) pretenden acercarse a las características psicológicas y pedagógica de los escolares a quienes se destina la colección.
 - A través de la imágenes y de los textos, de modo real o aludiendo a la fantasía literaria se comunica un aire nuevo de luz, y optimismo, donde predominan los espacios abiertos, la comunidad, los valores laicos y democráticos, cívicos y participativos deliberadamente enfrentados con los promovidos por el franquismo oficial. Suponen una entrada de aire limpio al aprendizaje de la lectoescritura y a la literatura infantil.
 - Plantean una escuela más participativa para el estudiante, para el profesorado y para las familias que integran la comunidad educativa de la escuela. Se promueve la conciencia cívica y la participación activa del escolar, promovida por las actividades a realizar en grupo, y por la abundancia de ilustraciones donde la presencia del grupo realizando diferentes actividades toma un papel preponderante. Se promociona tanto la enseñanza individualizada como la enseñanza en grupo, en grupos mixtos, en familias, en el barrio, en el pueblo, equilibrando la presencia pública y privada tanto de los niños y niñas, bien en el entorno urbano como rural.
 - Los libros publicados se convierten en material prototípico de la renovación escolar, actuando a modo de escuela de resistencia que desde el mundo de la enseñanza se opone al régimen franquista antidemocrático y autoritario que caracteriza a la sociedad catalana.
 - La socialización de estos nuevos valores transmitidos en las distintas colecciones de la editorial afecta también a la formación permanente (continua) del profesorado, que ahora trabaja en otros moldes más colaborativos y políticamente más comprometidos frente a la pasividad promovida con la preparación obsoleta recibida en las escuelas de magisterio oficiales.

3. Conclusiones

Los libros publicados por la editorial *La Galera* diseminaron los métodos de lectura y escritura propuestos por la pedagoga Marta Mata, directora pedagógica de la editorial y una de las figuras más influyentes del colectivo pedagógico “Rosa Sensat”. Esta socialización fue completada con la participación de algunos enseñantes de las ikastolas en los Cursos de Verano de “Rosa Sensat”, y a través de los intercambios de experiencias pedagógicas desarrolladas por el colectivo de enseñantes de las ikastolas y del colectivo pedagógico Gordailu con miembros y profesores de la Asociación catalana de enseñantes “Rosa Sensat”.

El uso escolar de estos nuevos materiales para la enseñanza de la lectura y escritura se convierten en el eje sobre el que pivota el aprendizaje del euskara y la dinámica diaria del aula. La práctica docente a su vez retroalimenta al colectivo de enseñantes del movimiento de las ikastolas, e infunde un giro renovador a los métodos para el aprendizaje de la lectura y escritura. Este proceso funciona como agente socializador para la transferencia del nuevo conocimiento pedagógico creado por el profesorado de este colectivo en su práctica diaria. La demanda de materiales escolares hace pensar en la trasmisión del saber pedagógico como un proceso de deconstrucción de las prácticas pedagógicas desarrolladas en las formación de los enseñantes en las escuelas de magisterio oficiales, y como apropiación del saber pedagógico elaborado a través de la puesta en práctica de nuevos métodos pedagógicos, y del diálogo y debate profesional e ideológico sobre el uso de nuevos materiales destinados a la enseñanza en euskara. Esa apropiación supone una actualización pedagógica permanente y una renovación metodológica del profesorado perteneciente al movimiento de las ikastolas.

Se puede afirmar que estos libros de lectura de la Galera, en una primera etapa politizaron también los contenidos que se transmitían a través de ellos. Dado el número de ventas de estos materiales de lectura y la diseminación de uso a través de los cursos de formación, se puede decir que constituyeron un nuevo corpus pedagógico y didáctico en relación al currículum escolar existente en la escuela de los años sesenta y setenta. Las prácticas pedagógicas desarrolladas por el colectivo de andereños y maisus durante las décadas de los sesenta y setenta, se convirtieron en saber pedagógico acumulado, que en cierto modo condicionó las prácticas profesionales de los enseñantes que en los años 80 se incorporan masivamente como profesorado euskalduna de la red pública del País Vasco. Dicha socialización funciona a modo de resorte para la renovación pedagógica del profesorado, que interioriza nuevas prácticas escolares y se empodera en su función política euskaldunizadora, en el contexto sociopolítico concreto del País Vasco.

Bibliografía

- ADARRA, Preescolar. 1º de EGB. Bilbao, 210 páginas de material policopiado (sin/fecha).
- CALLEJA, S., *Haur Literatura euskaraz. Leheneño irakurgaietatik 1986ra arte*, Bilbao, Labayru Ikastegia, 1994.
- CALLEJA, S., y MONASTERIO, X. *La literatura infantil vasca*, Bilbao, Ediciones Mensajero/Universidad de Deusto, 1988.
- DOMINGUEZ PEREZ, M. *Las traducciones de literatura infantil y juvenil en el interior de la comunidad interliteraria específica española (1940-1980)*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, 2008, en https://dspace.usc.es/bitstream/10347/2400/1/9788471914668_content.pdf [consultado el 7 de enero de 2016].
- GONZALEZ-AGAPITO, J., MARQUÉS, S., “El libro escolar en catalán. Libros para renovar la escuela”, en ESCOLANO, A. (Dirección): *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, pp. 469-492.
- LA GALERA. *25è aniversari 1963 - 1988*, Barcelona, La Galera, 1988.
- MONES i PUJOL-BUSQUETS, J. *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*, Barcelona, Estudis Rosa Sensat/ Ediciones 62, 1981.

A CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DE VITÓRIA DA CONQUISTA: ESPAÇO DE DISPUTA

Gilneide De OLIVEIRA PADRE LIMA
Luciana CANÁRIO MENDES
Lívia Diana ROCHA MAGALHÃES
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Brasil¹

Introdução

A instituição escolar, objeto deste estudo, é fruto do processo de expansão vivido na rede federal brasileira na década de 1990. E estudar essa ampliação observando os fatores que influenciaram na (a) escolha das cidades sedes, particularmente na Bahia, foi o desafio que se impôs a este trabalho. A fim de responder a tal desafio, tomamos como recurso analítico a teoria da memória aportada por Maurice Halbwachs, particularmente seus conceitos de memória coletiva, memória individual, memória autobiográfica, tempo e espaço. Verificamos que no processo de instituição dessa escola há muitas memórias construídas pelos interlocutores que conduziram o movimento de criação e implantação da escola. Como resultado das análises, constatamos não se tratar apenas da implantação de centros como lugares da ciência, mas como lugares de disputas de poder, do ponto de vista do poder regional. Entendemos que, a educação num país de dimensões continentais como o Brasil, sofre influência direta dos regionalismos.

1 Esse trabalho é parte do resultado de uma pesquisa do Programa de Pós Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB, Brasil y há sido realizado em colaboração com Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro.

1.

De Escolas de aprendizes e Artífices a Centros Federais de Educação Tecnológica: disputa pelas cidades sedes

Criadas em 1909, pelo Decreto n. 7566, as dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) constituem o embrião da rede federal de educação tecnológica no Brasil. Após completar cem anos de Educação Profissional, essas instituições escolares têm a sua trajetória histórica permanentemente marcada por mudanças e transformações que implicam rupturas e permanências a fim de atender às demandas sociais.

Assim, de Escolas de Aprendizes e Artífices, cujo objetivo era oferecer ensino profissional primário gratuito “aos filhos dos desfavorecidos da fortuna”, passando por Liceus Industriais, Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, essas instituições chegaram ao século XXI como os modernos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Com exceção da escola do Rio de Janeiro, todas as outras foram situadas nas capitais dos estados da Federação. Sem critérios explícitos para a localização dessas escolas, desde as suas origens, o crivo político-representativo foi determinante, evidenciando disputas entre os representantes das “elites políticas” regionais que buscavam a manutenção do seu *status quo*. Para Cunha (2000a) a localização das EAA obedeceu muito mais a critérios político-representativos do que a critérios econômicos, pois nem sempre as capitais eram as cidades mais populosas ou as que possuíam atividade manufatureira mais intensa. Para o autor,

mais do que supridoras de força de trabalho para a industrialização, as escolas de aprendizes artífices constituíram um meio de troca política entre as oligarquias que controlavam o Governo Federal e as oligarquias no poder nos diversos estados. Os gastos federais na forma de salários e de compras no comércio local representavam importante aporte econômico, assim como os empregos para os indicados pelas elites locais – instrutores, secretário e, principalmente, diretor. As vagas oferecidas pelas escolas para os alunos poderiam ser, por sua vez, preenchidas mediante recomendações dos chefes políticos locais aos diretores, satisfazendo demandas de seus agregados e cabos eleitorais (Cunha, 2000a, p. 72).

Diante do exposto, fica evidente que as EAA constituíam-se em eficiente mecanismo de barganha política entre o governo federal e os governos estaduais, aliando-se às oligarquias locais. Os estados tinham interesse em colaborar com a implantação da escola e assim, usufruir do prestígio político que ela lhes proporcionava.

Apesar dos percalços, as EAA se constituíam num conjunto de estabelecimentos de ensino, espalhados por todo o Brasil, com propósitos comuns, regulamentadas pela mesma legislação e submetidas à mesma autoridade administrativa e peda-

gógica. Por isso, a rede de EAA apresenta uma inovação em relação à estrutura de ensino, daí poder ser considerada o primeiro sistema de educação brasileiro de abrangência nacional (Cunha, 2000a).

Ao longo do seu percurso histórico, as EAA mudaram os seus quantitativos, os destinatários, os métodos de ensino, os prédios escolares, o seu raio de ação e o produto do ensino profissional no Brasil. Todavia, praticamente, continuaram centralizadas nas capitais dos estados brasileiros. Além disso, desde a sua criação, em 1909, até o final da década de 1980, o número de escolas havia sofrido alterações mínimas.

Todavia, a partir década de 1970 o governo federal passou a incentivar a criação de novos polos de desenvolvimento em cidades de médio porte no interior dos estados, por meio de políticas públicas de ordenamento territorial, com a finalidade de diminuir a migração para as metrópoles e incentivar o desenvolvimento das cidades de porte médio. Na década de 1980 houve a implantação do projeto cidade de Porte Médio (França; Soares, 2009).

Era necessário descentralizar as indústrias não só para outras capitais, mas também para as cidades de médio porte situadas no interior dos estados. Essa descentralização, junto com a implementação de políticas públicas voltadas para o seu desenvolvimento, favoreceria a geração de um fluxo migratório daqueles que buscavam empregos e melhores condições de vida. O novo panorama, contudo, começava a requerer a instalação de instituições de qualificação de mão de obra, pois para atuar nessas indústrias seria necessário um trabalhador qualificado.

Diante dessa conjuntura, o ministro da educação do Governo Sarney, Jorge Bornhausen, apresentou em 24 de fevereiro de 1986 uma exposição de motivos encaminhando “a proposta de deflagrar o programa de expansão e melhoria do ensino técnico (PROTEC), que terá como eixo principal a instalação de 200 (duzentas) novas escolas técnicas, industriais e agrotécnicas” (Bornhausen, 1986, p.2).

Para implementação desse programa foi contraído um empréstimo junto ao banco mundial no valor de 74,5 milhões de dólares com a finalidade de expandir e interiorizar a rede federal de escolas técnicas para atendimento aos imperativos de ordem socioeconômica que se estabelecem na sociedade brasileira.

Entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990 assistimos ao desencadeamento do processo de expansão da rede federal de ensino profissional brasileira. A nossa pesquisa mostra que essa expansão se deu em duas direções. Houve uma ampliação dessas escolas no momento em que elas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (“cefetização”), o que lhe trouxe mais uma atribuição: além de formar técnicos, essa instituição passou a ter o objetivo de ministrar ensino em grau superior; tratou-se, portanto, de uma expansão dos níveis de ensino a serem oferecidos. Com essa transformação ela passou a oferecer também cursos de graduação e pós-graduação.

O processo de “cefetização” teve início, portanto em 1978, com a transformação das escolas técnicas federais do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais em Centro Federal de Educação Tecnológica. A nova condição adquirida pelos novos CEFETs despertou nas demais escolas da rede federal o interesse em “cefetizar-se”. Desse

modo, a discussão sobre a “cefetização” das escolas técnicas federais alcançou a década de 1980 e 1990, resultando em debates veementes e em disputas político-regionais.

Estados e municípios passaram a solicitar a criação de novas unidades escolares, ou a transformação das suas Escolas Técnicas Federais em CEFETs, possivelmente considerando que a instalação desse centro representaria ou daria visibilidade política a sua região e município, reconhecimento da sua potencialidade e desenvolvimento social e econômico.

Talvez por isso, desde o final dos anos 1980 várias escolas técnicas federais reivindicaram ao MEC a sua transformação em CEFET. Outras requeriam, ao menos, autorização para oferecerem cursos de nível superior, conforme assinala Ramos (1995). Contudo, apenas foram atendidas as escolas do Maranhão e da Bahia. Quanto a isso nos questionamos: Porque somente esses dois estados foram contemplados na sua solicitação?

Vale ressaltar que as escolas técnicas do Maranhão e da Bahia foram transformadas num momento atípico: a primeira passou pela “cefetização” em 1989 e a segunda em 1993. O material pesquisado sobre o processo de “cefetização” no Brasil, como Cunha (2000b), Campello (2005), Ramos (1995), Guimarães (1995), Lima Filho (2002), não faz referências às causas dessas transformações temporãs. Isso nos instigou a buscar tais informações nas memórias daqueles que testemunharam o processo em questão.

Em contraparte a expansão das escolas técnicas federais, consistiu a ampliação do número de unidades escolares. É o PROTEC, Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, que alavancou essa ampliação, pois o Programa pretendia a instalação de 200 escolas técnicas industriais e agrícolas de 1º e 2º graus em cidades do interior do país, visando à formação de 35.000 profissionais de nível de 2º grau, e 17.760 alunos pré-qualificados na área agrícola, por ano. Além de prever a diversificação das habilitações profissionais, o programa promoveria a interiorização do ensino profissional no país através das novas escolas localizadas em cidades do interior de cada estado da federação, haja vista já existirem nas capitais as Escolas Técnicas Federais. Para isso, estaria amparado nos princípios de descentralização, participação, regionalização, interiorização e gratuidade (Lima, 2014).

Mais uma vez, há uma preocupação com a localização das escolas federais. Agora os critérios são explícitos: as cidades escolhidas para a implantação das escolas deveriam ser cuidadosamente selecionadas observando-se variáveis demográficas, educacionais, socioeconômicas e político-administrativas. Esses critérios se desdobrariam em: demanda e oferta educacional do município; disponibilidade de contrapartida por parte dos municípios; atividade econômica predominante no município; localização do município: se o município está localizado em áreas de projetos interministeriais que visem o desenvolvimento regional, (MEC, 1990).

Cunha (2009) analisa a educação no Brasil, no nível federal, no período de 1985 até 1990, quando, depois de mais de vinte anos de ditadura militar, um civil assumiu a presidência da república e, assegura que, nos cinco anos de governo, o MEC foi ocupado por quatro ministros diferentes: todos eles políticos que, inclusive, ocupavam cargos eletivos, sendo três senadores e um deputado federal.

Para o autor, houve forte presença, no governo, de acordos, alianças e manobras políticas realizadas em função de interesses político-partidários que viabilizou a eleição do Presidente Tancredo Neves. As ações do Ministério da Educação, nesse governo, de modo geral, estiveram voltadas principalmente, em pactuar alianças e sedimentar apoios dos diferentes grupos políticos. Cunha (2009, p. 266) assim define as principais características desse governo:

clientelismo, tutela e assistencialismo foram os três vetores da administração educacional da Nova República, que nesse aspecto só se distinguiu dos governos militares por juntar-lhes uma bombástica retórica ('tudo pelo social') e pela prática da cooptação dos dissidentes, bem como pela preocupação em não poupar recursos na troca de 'benefícios' governamentais por apoio político (grifo no original).

Assim, embora houvesse um aparente reformismo social, o governo da Nova República reeditou antigos mitos, entre eles, aquele que valorizava o ensino profissional como indutor do desenvolvimento social e da mobilidade individual. Um fato curioso, assinala Cunha (2009), é que a construção das 200 escolas não compunha o Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, embora o programa já estivesse em andamento durante a elaboração do plano.

Embora no PROTEC houvesse critérios explícitos para a escolha das cidades onde fossem implantadas as escolas construídas por meio dele, é recorrente na literatura o fato de que existiram fatores de ordem política partidária que interferiram nas escolhas dessas cidades, quando os seus representantes, usando a sua influência, reivindicavam esse benefício para uma determinada cidade ou região (Ciavatta, 1988; Guimarães, 1995; Cunha, 2009; Ramos, 1995; Frigotto, Ciavatta e Magalhães, 2006).

Segundo Ciavatta (2007, p. 91) a notícia governamental da construção de duzentas escolas técnicas e agrotécnicas, no início de 1986, foi polêmica entre educadores, que se perguntavam por que a expansão do ensino técnico quando havia grande carência de ensino de 2º grau no país? Também era questionado "o viés utilitarista, tecnicista e produtivista do trabalho no ensino ligado aos setores produtivos, como previa o programa". (Ibid.).

Para Cunha (2009, p. 279) essa ambiciosa meta governamental foi estabelecida sem base objetiva que indicasse a necessidade da construção dessas escolas. Para o autor:

A ausência de fundamento para tão ambiciosa meta não a privava de objetivos políticos. Técnicos do MEC não escondiam a única justificativa para tal tipo de empreendimento: contrapor-se a política educacional do governador do Estado do Rio de Janeiro (1983-87), que prometia construir quinhentos grandes prédios para escolas de 1º grau para ensino em jornada única. Embora

em número menor, as duzentas escolas técnicas eram mais caras, teriam necessidade de mais pessoal para ser nomeado, poderiam ser inauguradas com cerimônias mais aparatosas, além de encontrarem respaldo no senso comum, de que o ensino profissional é um bom antídoto contra a delinquência, e um caminho seguro para o progresso individual e social [...].

A denúncia da falta de transparência do Ministério da Educação que, mesmo depois de mais de um ano da divulgação das 200 novas escolas ainda não havia discutido com a sociedade, nem mesmo com as entidades representativas dos educadores e estudantes, o programa em questão, é realizada por Ciavatta (1988, p. 38). A autora é enfática, quando afirma:

os argumentos governamentais para a criação das duzentas escolas técnicas apresentavam-se eivados de boas intenções. [...]. Entretanto, a educação brasileira padece longamente de problemas crônicos, casuísmos e anacronismos que estão a exigir políticas integradas, coerentes, discutidas e assumidas por toda a sociedade.

Outra crítica que se faz ao PROTEC é relacionada à concepção de educação tecnológica que o orienta. Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006, p. 139. grifo no original) asseguram que, após a realização de um trabalho de pesquisa sobre o programa, concluíram que, apesar de trazer um “discurso humanista genérico”, esse programa era dotado de uma nítida visão produtivista da educação. Reduzindo “o papel das escolas técnicas a uma adaptabilidade ao *mercado de trabalho* e ao sistema produtivo”.

De acordo com Lima Filho (2002), apesar dos objetivos e critérios anunciados, o PROTEC foi desenvolvido basicamente através de convênios celebrados entre o Ministério da Educação, as escolas técnicas e as prefeituras. A principal ação do programa foi a ampliação e o reaparelhamento das escolas existentes. O autor assegura que apenas 16 escolas foram instaladas até o final do governo Sarney. Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006, p. 139) certificam que o Programa não cumpriu a meta da implantação das duzentas escolas. Para os autores “foram de fato construídas até 1990, não mais do que meia dúzia de escolas”.

Apesar das críticas pertinentes, foi o PROTEC que alavancou a expansão da rede federal de educação profissionalizante de 1º e 2º graus e a criação das Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs). A implantação do PROTEC assegurou autorização para as Escolas Técnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica construírem e administrarem política, técnica e pedagogicamente as unidades de ensino descentralizadas nas cidades e regiões interioranas. Podemos verificar que, a partir de 1993, o total do número de escolas com as obras concluídas incluindo as escolas em construção era de 117 unidades, o que representa um aumento de pouco mais de 100% no número de unidades escolares desde 1983 (Lima, 2014).

Vêm do PROTEC os recursos financeiros para a expansão da Escola Técnica Federal da Bahia - ETFBA, particularmente para a construção da Unidade Descentralizada de Ensino (UNED) de Vitória da Conquista que ocorreu em 1994 e se inseriu dentro do processo de expansão das escolas técnicas federais.

2.

A expansão da ETFBA

Neste debate sobre o processo de expansão da rede federal de ensino profissional, interessa-nos mais de perto a expansão da ETFBA que se deu tanto pela ampliação do número de unidades escolares com criação e implantação de quatro Unidades Descentralizadas de Ensino no interior do estado quanto pela ampliação do nível de atuação, quando em 1993, essa escola foi transformada em CEFET-BA passando, então, à condição de ofertar, além do ensino de nível médio, o ensino de nível superior.

É importante salientar, como observa Campello (2005) que, no Brasil, o processo de transformação das escolas técnicas federais ocorreu, basicamente, em dois momentos: o primeiro, em 1978 quando foram criados os CEFETs do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro. E o segundo na década de 1990 quando foi promulgada a Lei n. 8948/94 que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica o qual transformou todas as escolas técnicas federais em CEFETs. Entretanto, a Escola Técnica do Maranhão foi transformada em CEFET-MA em 31 de outubro de 1989 pela Lei 7.863 e, a Escola Técnica Federal da Bahia foi transformada em CEFET- BA em 1993, por isso as denominamos de transformações temporãs.

3.

O processo de instituição da Unidade de Ensino Descentralizada de Vitória da Conquista

A escola de Vitória da Conquista foi construída com recursos do PROTEC, atendendo ao requisito de interiorização do ensino profissionalizante. As novas escolas foram vinculadas, ou seja, administradas, supervisionadas e mantidas pelas ETF (escolas mães) como Unidades Descentralizadas de Ensino – UNED.

Para a implantação da UNED de Vitória da Conquista, conforme preconizava o programa, foi celebrado um convênio entre a Prefeitura Municipal da cidade de Vitória da Conquista (PMVC), a Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) e o Ministério da Educação (MEC). O convênio de n. 025/89 foi assinado em 17 de julho,

do mesmo ano, pelo então prefeito municipal Carlos Murilo Pimentel Mármore, o diretor da ETFBA prof. Roberto Trípodí Marchi e o deputado Carlos Sant’Anna que representava o MEC. O objeto do convênio era o repasse de recursos financeiros ao município pela Secretaria de Ensino de 2º grau – SESG – para a construção do prédio em terreno doado pela prefeitura com institucionalização e administração da ETFBA.

Desse modo, a SESG repassou os recursos à PMVC que por sua vez, doou o terreno para a construção e teve a atribuição de executar a obra implementando todos os meios de comunicação, telefonia, energia elétrica, abastecimento de água até os limites do terreno da escola e, após a construção transferiu a obra à ETFBA a quem competia acompanhar e fiscalizar a execução da construção, além de administrar e institucionalizar o estabelecimento de ensino. Fornecendo, para isso, todo o pessoal técnico e administrativo, mobílias e equipamentos para o funcionamento da escola e dotar-lhe de orientação pedagógica (MEC-PMVC-ETFBA, 1989).

Após a assinatura do convênio em julho de 1989, foi lançada em setembro a pedra fundamental para a construção da escola, e assinada, em novembro, a Lei no 510/89 que autorizava o executivo municipal a abrir crédito especial na Secretaria de Educação e Cultura para correr às despesas relativas ao convênio celebrado para a construção da escola, todos no mesmo ano. Entretanto, a escola só foi inaugurada em 24 de novembro de 1994. Constatamos um atraso na entrega da obra, que deveria ter sido realizada em seis meses e que, todavia, foi concretizada em mais de cinco anos.

Consta-se, na documentação pesquisada, que jornais de circulação local e até mesmo estadual fazem menção a cobranças realizadas por vereadores quanto à conclusão da obra (Lima, 2014). Também pudemos verificar que existia uma disputa entre os vereadores no intuito de atribuir o mérito da construção da escola neste município para os seus pares. Mérito reivindicado também pelo prefeito municipal, J. Pedral, que na abertura dos trabalhos da Câmara de Vereadores, em fevereiro de 1995, dirigiu uma mensagem aos vereadores, na qual estabelecia um balanço das realizações do seu governo onde a escola aparece como uma dessas realizações (Mensagem do prefeito J. Pedral, 1995, p. 7).

As fontes consultadas apontam para a existência de disputas políticas entre as lideranças regionais que vão desde âmbito municipal até o federal. Também revela todo um movimento adotado pela administração municipal no sentido de concretizar a construção e o funcionamento da escola. Sendo assim, a escola deixa de ser pensada como um lugar de produção/reprodução do conhecimento e passa a ser atribuidora de prestígio político aos detentores do poder local. A vinda do Ministro da Educação para a inauguração reveste o acontecimento de importância e *glamour*, uma vez que, abona o prestígio político dos representantes locais.

4.

A Unidade de Ensino Descentralizada de Vitória da Conquista: espaço de disputas

Poderíamos dizer que o estudo da historiografia da expansão da ETFBA desvende importantes aspectos, porém há outras circunstâncias preciosas reveladas através da memória dos seus instituidores. Não só os documentos legais legitimam a sua existência, mas, também, a dinâmica de sua instituição, revelada pelas memórias daqueles que o constituíram.

Conforme mencionado anteriormente, a transformação da ETFMA em CEFET-MA em 1989 e da ETFBA em CEFET-BA em 1994 ocorre, poder-se-ia dizer em um momento atípico, isto é, nem junto aos CEFETs históricos (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro), em 1978; e nem aos demais CEFETs em 1993. Como dissemos, a literatura pesquisada menciona esse fato, entretanto não revela as causas dessas transformações temporãs.

Podemos citar como exemplo, uma curiosa observação que obtivemos do então gestor do MEC, Ubirajara Brito - secretário geral do MEC de janeiro de 1988 a março de 1989, por meio de entrevista a nós cedida, sobre como ocorreu esse processo de expansão da rede federal de educação entre o final da década de 1980 e início da década de 1990. Segundo ele, o processo de “cefetização” da ETFBA começou a ser concretizado a partir de 1988. Contudo, quando perguntamos o porquê dessa transformação ele nos respondeu:

Veja bem, isso tudo depende de vontade política. No Maranhão nós fizemos porque estávamos no final do governo. Acho que foi feito para agradar o Sarney, ou qualquer coisa desse tipo. Aqui, nós não tivemos tempo de fazer, mas ficou praticamente pronto. A ideia, o projeto ficou pronto. Quando nós deixamos o governo, que entrou o Collor, o pessoal sabia que eu tinha interesse e Carlos Santana, que éramos do governo de Sarney, tínhamos interesse na Bahia, freou as coisas daqui.

Segundo o então secretário, a “cefetização” dependeu das correlações políticas de interesse regional. Embora o projeto de “cefetização” das ETFs *já fosse parte das políticas voltadas para a educação profissional no Brasil, o que veio mais tarde a ser explicitamente adotado no Governo Itamar Franco, com a “cefetização”* das demais escolas técnicas federais, que ainda não haviam passado por esse processo, também houve disputas por sua localização.

Ainda segundo Brito, quando Carlos Sant’Anna assumiu o Ministério da Educação e ele a secretaria geral do MEC, o ministro lhe atribuiu às funções administrativas e de gestão. Ele também foi nomeado ordenador de despesas do ministério e essa função lhe deu autonomia para tomada de decisões. Segundo narra, ele tratou de atender as demandas dos estados do Sul e do Sudoeste que estavam bem equipados de escolas, carecendo apenas de verbas para transporte escolar e ginásios de

esporte. E, ao Norte e Nordeste, deu atenção à construção de salas de aula. Resalta que em catorze meses, durante o governo de José Sarney, foram construídas, só na Bahia, 2.600 salas de aula e outras 4.500 foram remodeladas e equipadas.

Também acentuou que na qualidade de Secretário Geral do MEC, e baiano, não poderia ter deixado de pensar na situação política da Bahia dentro do contexto regional. É com essa preocupação, que segundo ele, se dirige ao Ministro dizendo:

vamos fazer o seguinte, não me critique, eu vou fechar os olhos e eu vou privilegiar a Bahia.

[...] a Bahia eu vou privilegiar em termos de construção de novas escolas e em termos do programa de escolas técnicas que nós vamos ampliar. E ampliamos para construir mais 22 ou 24 escolas técnicas, dessas, eu joguei 10 na Bahia.

O então gestor do MEC assegura que, com os recursos do PROTEC, eles construíram 22 ou 24 escolas técnicas, dentre essas, 10 na Bahia. Foi ele quem destinou orçamento para a construção das escolas técnicas industriais em Vitória da Conquista, Valença, Eunápolis e Barreiras, todas ligadas à ETFBA, conforme previa o PROTEC. E ainda mais três escolas agrotécnicas: Santa Inês, Guanambi e Senhor do Bonfim. Segundo ele as cidades de Nanuque, em Minas Gerais, na divisa com a Bahia; Caravelas e Porto Seguro não concretizaram as obras devido a posicionamentos adotados pelos seus prefeitos. As demais escolas, entre 12 ou 14, ele distribuiu entre os estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba, Ceará, e outros que, segundo ele, foi “por ai espalhando”.

Outras lideranças regionais, também remetem a criação da escola em Vitória da Conquista, graças à presença do então secretário Ubirajara Brito no Ministério da Educação. Na entrevista que realizamos com José Pedral Sampaio, liderança política municipal que havia ocupado o cargo de prefeito em Vitória da Conquista por quatro mandatos revela que:

[...] quando foi feito esse programa do CEFET, o ministro da Educação era Carlos Sant’Anna que é baiano,[...]. O secretário Executivo do Ministério era nosso amigo Ubirajara Brito. Foi ele quem garantiu que uma das escolas constantes do Programa ficasse para Conquista².

[...] Eu fiquei muito tranquilo porque ele era o secretário geral do ministério de educação.

[...] Então eu lhe digo que a gente deve muito à Ubirajara Brito que tinha interesse em Conquista. Ele é daqui da região, é amigo da gente, sempre fez política por aqui e era um homem forte no ministério.

2 Forma coloquial para se referir ao município de Vitória da Conquista.

O então secretário de comunicação da PMVC em 1989, Humberto Flores, no período da gestão de Murilo Mármore (sucessor político de Pedral Sampaio), também atribuiu à Ubirajara Brito a criação da escola em Vitória da Conquista. Na entrevista com Flores, ele relatou que acompanhou o então prefeito municipal por duas vezes em Brasília, e nas duas vezes procuraram Ubirajara Brito para tratar do assunto relacionado à escola, entretanto eles foram à Brasília, em uma das vezes, especificamente para tratar desse assunto. Em suas palavras: “Ela [a escola] veio para Conquista porque Ubirajara se tornou ministro. Então nós devemos 100% a Ubirajara Brito”.

Em entrevista a Durval Menezes, que ocupou inicialmente o cargo de Secretário de Educação do Município de Vitória da Conquista, posteriormente foi diretor de uma das maiores escolas estaduais da cidade – o Centro Integrado de Educação Navarro de Brito e, mais tarde, tornou-se o gerente da DIREC 20 – Diretoria Regional de Educação de Vitória da Conquista pessoa com ampla participação política na cidade, atento a esses movimentos, reafirma:

Ubirajara Brito, que é filho de Tremedal, e se diz filho de Conquista, por adoção, e que mora em Conquista [...]. Então quando ele assumiu o ministério da educação, ele criou todas as condições para que fosse criada a Escola Técnica Federal em Conquista e, como na época, Pedral tinha a liderança política em Conquista, e ele tinha sido amigo e colega de Pedral, e foram sempre correligionários políticos, então ele criou todas as condições para que se criasse a Escola Técnica Federal em Conquista.

Os entrevistados corroboram com o pensamento de atribuir a criação da escola no município de Vitória da Conquista ao empenho do professor Ubirajara Brito. A edição do Decreto Legislativo no 64 de 07 de novembro de 1989 que referenda o convênio celebrado entre o Ministério da Educação, o Município de Vitória da Conquista e a Escola Técnica Federal da Bahia para a construção da UNED de Vitória da Conquista também evidencia o fato, pois ao referendar o convênio, os vereadores o fazem indicando para a UNED – Unidade de Ensino Descentralizada o seguinte nome: Escola Técnica Federal Professor Ubirajara Brito de Vitória da Conquista. Mais uma vez, verificamos a clara intenção dos representantes locais, nesse caso, do poder legislativo em reconhecer o possível empenho de Ubirajara Brito em destinar uma das duzentas escolas previstas no PROTEC para a cidade de Vitória da Conquista.

O nome da escola, segundo o Decreto Legislativo no 64/89 deveria ser Ubirajara Brito, o que, para os entrevistados José Pedral, Humberto Flores e Durval Menezes, teria sido um tributo justíssimo, mas isso não ocorreu. Nem mesmo o próprio Ubirajara Brito sabe o que realmente aconteceu. Ele diz ter ouvido falar que a escola teria o seu nome, mas desconhece as razões pelas quais não tenha se concretizado esse fato, todavia acredita que seu nome não tenha sido dado à escola por medo. “Medo

do governo Collor”, diz Ubirajara, talvez acreditando que fosse possível haver alguma retaliação à escola ou ao município pelo governo federal, caso a escola levasse o seu nome.

Porém, nos questionamos: será que os vereadores teriam autoridade para nomear uma Escola Federal? De acordo com Humberto Flores, sim; pelo fato de haver estabelecido um convênio. Ele também afirma que o nome foi indicado pelo então prefeito Murilo Mármore o qual enviou um ofício à câmara sugerindo aos vereadores que dessem aquele nome à instituição de ensino. É importante observar que na Bahia todas as quatro UNEDs recebem apenas o nome da cidade onde estavam localizadas, assim tivemos: a UNED de Barreiras, a UNED de Eunápolis, a UNED de Valença e a UNED de Vitória da Conquista.

Evidentemente, que o PROTEC explicitava requisitos para a escolha das cidades onde deveriam ser implantadas as escolas, como vimos, entretanto, conforme todas as entrevistas realizadas, apesar de na época, Vitória da Conquista atender aos requisitos, não foi isso o que mais contribuiu, nesse caso, foi decisivo a “vontade política” das suas lideranças. Nas palavras de Durval Menezes:

Tudo em nosso país, praticamente, passa pelo crivo da política, mas não deveria ser assim. [...] O que faz chegar a uma cidade uma obra federal de grande porte é a política, infelizmente essa é a verdade. Se não tivesse a influência política de Pedral, na época, se não tivesse Ubirajara Brito lá em cima, jamais essa escola ia chegar a Conquista.

Em uma entrevista a uma revista de circulação local, Ubirajara Brito destaca:

sempre separei minha vida pública da minha vida privada. Nunca pratiquei nepotismo, nem favoreci amigos com vantagens de origem pública. Mas, nunca titubeei em dar a um amigo as vantagens públicas que poderiam ser oferecidas a qualquer um (Nova, 2013).

Essa postura coincide com seu pensamento por ocasião de sua gestão no MEC, quando considerou fundamental beneficiar a Bahia com as nove escolas federais. E parece também evidenciar que, o destino dos recursos públicos dependem das relações estabelecidas entre representações políticas regionais e federais bem como dos interesses de cada um deles.

5.

Tecendo os fios por entre as memórias – a UNED de Vitória da Conquista

O processo de constituição da história da ETFBA, particularmente da UNED de Vitória da Conquista, é vivenciado como em outras instituições, porém, carregada de certas singularidades e sentidos, de disputas políticas, do ponto de vista sobre suas necessidades educacionais, regionais e sociais.

É importante ressaltar que o grupo que entrevistamos - Durval Menezes, José Pedral, Humberto Flores e Ubirajara Brito - foram colegas de escola, correligionários políticos e apresentam vivências de parte da sua vida: ou a infância e juventude passada na cidade de Vitória da Conquista das décadas de 1940-1950, ou, mais tarde, quando comungavam dos mesmos ideais políticos que os uniram em torno de uma mesma ideologia no campo político partidário. Hoje são pessoas com idade variável entre 70 e 92 anos e não mais participam dos grupos políticos de outrora, estão aposentados, mas mantêm esses vínculos.

Como ressalta Halbwachs, a dinâmica de participação dos indivíduos nos grupos é decisiva para a rememoração do passado. As suas narrativas revelam memórias de indivíduos de um grupo que compartilharam, de algum modo, de uma visão política comum, de que o cargo público, deve responder pelos interesses da comunidade, região da qual se origina seu representante.

É interessante observar que esse “grupo” se refere ao processo político de instalação e inauguração da escola, remetendo-se principalmente a conquista política do grupo, principalmente, por meio de um de seus membros. O sentimento de pertencimento a um grupo social específico é muito forte para essas pessoas. Naturalmente, dentro desse grupo há muitas memórias comuns, memórias diferentes, mas comuns.

As referências ao tempo cronológico são bastante reveladoras. Não há, nas narrativas, referências às datas específicas, mas as lembranças são narradas em forma de blocos temporais referentes a acontecimentos pessoais e políticos: antes ou depois de algum acontecimento mais marcante. “O ano em que eu me aposentei”, diz Durval Menezes; “foi durante a gestão de Murilo”, ou “depois de promulgada a constituinte”, são recorrências comuns para situar a lembrança no tempo. Esses fatos corroboram com o pensamento de Halbwachs (2006), para ele, os quadros da memória coletiva, não nos conduzem a datas exatas, isso porque essa memória é uma corrente de pensamento contínuo que só retém do passado aquilo que está vivo na consciência individual ou do grupo. Nessa continuidade não há linhas de separação claramente traçadas, mas limites irregulares e incertos. Sem nos lembrarmos de um dia, podemos recordar um período. À medida que se distanciam os acontecimentos são recordados sob a forma de conjuntos.

Como podemos observar, ainda que seja fortemente marcada pela memória social, a memória individual também é presente nos discursos. Isso porque, as memórias individuais estão dentro do grupo, mas, guardam singularidades. Existe quem, embora se relacionasse politicamente com o grupo que conviveu, traz a memória

de que ele tenha sido o sujeito central do processo. Cada um a seu modo, pensa ser o sujeito central em algum momento do processo, seja por ter encaminhado a burocracia, seja por ter realizado os encaminhamentos políticos. A partir de uma referência social, que é o grupo, a memória individual guarda certa singularidade. Assim, evidenciamos a existência de uma relação dialógica entre a memória coletiva e a memória social uma vez que, as memórias coletivas se relacionam com os diversos grupos sociais, que, por sua vez, integram as relações entre o todo e as partes na sociedade concreta, conforme asseguram Magalhães, Souza e Santos (2009).

É pertinente chamarmos a atenção para o fato de que, as memórias coletivas e sociais evidenciam individualidades e entrecruzamentos. Ou seja, ora é o sujeito que fala do lugar dele, é a sua memória individual que fala, embora seja como diria Halbwachs (2006), a partir da sua visão de mundo, da sua memória social; ora é a memória coletiva que fala, as experiências e vivências comuns. Essas memórias revelam quanto as nuances entre a política local e a nacional, de fato, são processos singulares.

Conclusões:

O processo de constituição da história da ETFBA, particularmente da UNED de Vitória da Conquista, como em outras instituições, é carregado de certas singularidades sentidos e significados, de disputas políticas, do ponto de vista sobre suas necessidades educacionais, regionais e sociais.

Convém notar que a pesquisa nos mostrou que não se trata apenas da implantação de centros como lugares da ciência, mas como lugares de disputas de poder, do ponto de vista do poder regional. Percebemos que, a educação num país de dimensões continentais como o Brasil, sofre influência direta dos regionalismos. Aqueles que assumem o poder se comprometem com o país como um todo, mas privilegiam a atenção às regiões com as quais mantém os seus vínculos.

A nossa pesquisa também possibilitou inferir que, desde as suas origens, a localização das escolas da rede federal de educação profissional sofrem influências diretas das disputas de poder, das relações travadas entre os representantes federais e as “elites políticas” regionais.

Aqui revelamos os bastidores da articulação política para privilegiar a Bahia na distribuição de Unidades Escolares financiadas com recursos do PROTEC. Essa revelação se torna pública através da memória dos participantes dessa articulação, não é encontrada nos documentos. Apenas na memória coletiva daqueles que protagonizaram essa ação.

Por isso avaliamos, sem abdicar a relação dialética entre a totalidade e a particularidade, fundamental não desconsiderar que Maurice Halbwachs trouxe relevantes contribuições que podem propiciar um pensamento para as percepções produzidas pela memória coletiva que, por sua vez, se organiza a partir das diferentes combinações dos quadros sociais previamente instituídos e asseguram a coesão do grupo e o sentimento de pertinência entre seus membros, imprimindo, portanto,

uma inerente relação entre as múltiplas memórias coletivas. Memórias estas que permeiam o cotidiano das instituições escolares e, portanto, não devem ficar à revelia dos estudos em História da Educação. Naturalmente sem desprezar a filiação teórica que orienta o estudo da memória coletiva, mas considerando um debate que ao longo dos anos, tem levantado importantes revelações.

Bibliografia

- CAMPELLO, A. M. "A 'cefetização' das Escolas Técnicas Federais: um percurso do ensino médio-técnico ao ensino superior". Tese - Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.
- CIAVATTA, M. "Memória e temporalidades do trabalho e da educação". Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.
- CIAVATTA, M. *Fábula da Nova República: criação de duzentas escolas técnicas*. "Cadernos Cedes", n. 20. São Paulo: Cortez, p. 36-47, 1988.
- CUNHA, L. A. "Educação, Estado e democracia no Brasil". 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.
- CUNHA, L. A. "O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização". São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000a.
- CUNHA, L. A. "O ensino profissional na irradiação do industrialismo". São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000b.
- FONSECA, Celso Suckowda. "História do ensino industrial no Brasil". Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986, v. 1.
- FRANÇA, I. S., SOARES, B. R. *A cidade média e suas centralidades: o exemplo de Montes claros no Norte de Minas Gerais*. In: "Encontro de Geógrafos da América Latina", XVII, Montevideu, Uruguai, 2009.
- FRIGOTTTO, G.; CIAVATTA, M.; MAGALHÃES, A. L.. *Programa de melhoria e expansão de ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica*. In: CIAVATTA, M. (Org.). "A formação do cidadão produtivo:" a cultura de mercado no ensino médio e técnico. Brasília: INEP, 2006.
- GUIMARÃES, G.. "O projeto CEFET nas políticas de educação tecnológica no Brasil". Dissertação - Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1995.
- HALBWACHS, M.. "A memória coletiva". Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- LIMA F., "A reforma da educação profissional no Brasil dos anos noventa". Tese - Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.
- LIMA, G. de O. Padre. "Memória(s) do processo de Expansão da Escola Técnica Federal da Bahia: a Unidade de Ensino Descentralizadas de Vitória da Conquista". Dissertação - Mestrado em

Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2014.

MAGALHÃES, L. D. R.; SOUZA, D. M. R. e SANTOS, P. M. dos. *Memória e transmissão das experiências como desafios para os estudiosos da educação. "Revista HISTEDBR online", n. 36, p. 105-114. Campinas, dez 2009.*

NOVA, L.. *Entrevista Ubirajara Brito. "Revista Personalite", julho de 2013. Disponível em: <<http://www.rejanemartinet.com.br/?s=revista+personalite>>. Acesso em: 16/11/2013*

RAMOS, M. N.. *"Do ensino técnico à educação tecnológica:" (a)- historicidade das políticas dos anos 90. Dissertação – Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Niterói –RJ, 1995.*

Documentos:

BORNHAUSEN, J.. *"Exposição de motivos n. 56". Brasília, 24 de fevereiro de 1986.*

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. *"Decreto legislativo n. 64/89". Referenda convênio que, entre si, celebram o Ministério da Educação, o Município de Vitória da Conquista e a Escola Técnica Federal da Bahia para a construção da UNED de Vitória da Conquista, 1989.*

MEC/PMVC/ETFBA. *"Convênio n. 025/89" que, entre si, celebram o Ministério da Educação, o Município de Vitória da Conquista e a Escola Técnica Federal da Bahia para a construção da UNED de Vitória da Conquista, consoante o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, 1989.*

PEDRAL, J. *Mensagem do prefeito J. Pedral na abertura dos trabalhos da Câmara de Vereadores (fev. 1995).*

Fontes orais (entrevistado/relação com a UNED de Vitória da Conquista/local e data da entrevista):

Durval Menezes, pessoa de notório saber. Vitória da Conquista, 07 de maio de 2013.

Humberto Murilo Flores Santos. Secretário Municipal de Comunicação Social na gestão de Murilo Mármore. Vitória da Conquista, BA, 31 de maio de 2013.

José Pedral Sampaio, liderança política regional, prefeito de Vitória da Conquista no período de implantação da UNED. Vitória da Conquista, BA, 07 de maio de 2013.

Ubirajara Brito, secretário geral do MEC e ministro interino da educação no período de janeiro de 1988 a março de 1989. Vitória da Conquista, BA, 08 de maio de 2013.

MORAL, INSTRUCCIÓN FÍSICA Y EMANCIPACIÓN DE LAS CHICAS (1900-1930)

Victoria ROBLES SANJUÁN
Universidad de Granada

Introducción

La preocupación por la educación de comienzos de siglo XX español nos permite constatar iniciativas muy diversas, cuyas pretensiones y ambiciones canalizaron reformas que buscaron la cientificidad de las disciplinas y de sus enseñanzas (las de las Normales son un buen ejemplo) (Robles, 2009).

Disciplinas como la gimnasia educativa, también denominada educación física, con recomendaciones de posturas, técnicas y ejercicios prácticos, harán que, a la postre, las alumnas salgan del espacio-aula y transformen modelos de feminidad más acordes con los de una mujer activa y fuerte.

Como la literatura histórico-educativa ha indicado en numerosas ocasiones, el carácter diferencial de lo masculino y femenino en la educación ha venido sistemáticamente justificado por su raíz en las diferencias biológicas. Cabe esperar por ello que cualquier iniciativa pedagógica desde comienzos de siglo XX implicara la traslación automática de un ajustado conjunto de elementos sexodiferenciales a toda formación y a toda innovación pedagógica que se ofreciera en las escuelas y demás centros educativos.

La educación física, a la luz de las fuentes, no fue una excepción: muchas de sus consignas y de sus propias bases teóricas estuvieron fundamentadas en las diferencias naturales y biofísicas de chicas y chicos. Pero, con todo, su estudio nos ha permitido matizar su condición referencial distintiva de uno y otro sexo, advirtiendo algunas vías de liberación para las estudiantes y de contradicciones en sus teorías.

Lo que me interesa mostrar en este trabajo es que, aun a pesar del peso específico y la aceptación del discurso maternológico, eugenésico, médico y educativo del primer tercio de siglo XX, dirigido a una adecuada formación física para las mujeres -diatribas todas ellas cargadas de connotaciones morales en cada una de sus líneas argumentativas-, el de la educación física resultó un planteamiento contradictorio: primero, porque no quedando al margen de la necesidad de dirigirse a las futuras madres, hijas de la patria, vigorizando su espíritu y su cuerpo para beneficio de su prole y de la sociedad futura, mostró un no despreciable abanico de oportunidades educativas para las chicas; y segundo, porque utilizó resortes propios de la formación masculina (ejercicios, juegos, espacios, objetos, fundamentos fisiológicos, programación escolar, vestimentas), trasladándolos a la femenina sin la supervisión de la competencia y pericia patriarcal.

Mi interés está en centrarme en algunos discursos pedagógicos y en la manualística en materia gimnástica dirigida a las escuelas, fueran estas nacionales, unitarias, rurales o municipales. No me ocuparé en este caso de la actividad física en las colonias escolares, ni las familiares, urbanas o de vacaciones que la ILE, o a instancias de ella, organizó desde 1887. Su condición de temporalidad y su finalidad preventiva, sanitaria y pedagógica merecen un estudio aparte, sobre todo en lo que concierne al beneficio del ejercicio físico para la autonomía de las niñas, la orientación dada para su salud y su enfoque pedagógico común a ambos sexos en ellas.

Como fuentes hemos utilizado artículos de revistas pedagógicas, artículos de prensa, memorias escolares, manuales y fotografías de época.

1.

Algunos antecedentes a la institucionalización de la educación física escolar. Diferencias curriculares para chicas y chicos

En Inglaterra, las escuelas públicas para niñas se mostraron ya en el siglo XIX más entusiastas de los juegos al aire libre, adoptando muchas características del currículum masculino y de sus objetivos, incluido el interés por los juegos de equipo, moralidad y posibilidades para la formación de la personalidad. De hecho, bien entrado el siglo XX, en las escuelas secundarias femeninas inglesas se había aceptado *un sistema comprehensivo de educación física que incluía juegos organizados y gimnasia sueca* (Scraton, 1995, p.34), cuyos primeros beneficiarios fueron los establecimientos de clase media. Para las escuelas primarias se impuso el sistema Ling de ejercicios, pensados como una educación integral del niño, preventiva, a partir de elementos higiénicos, pedagógicos, fisiológicos, terapéuticos y sociológicos. Algo parecido ocurría mientras tanto en Alemania, Francia o Bélgica.

En España, al igual que en otros países de su entorno, una cosa era el interés por la educación física, evidenciado en el último tercio del siglo XIX, y otra muy diferente las condiciones de currículum e instalaciones escolares de carácter público de las primeras décadas de siglo. Para Granja y Sainz, la falta de unos programas adecuados en las Escuelas Normales hace que no se cumplan las recomendaciones que se hacen a todo el profesorado de Gimnástica basadas en la escuela sueca de Ling, lo que justifica además el constante cambio en la dedicación horaria a esta materia (1992, 49-67).

Los pasos que se fueron dando en cuanto a la introducción del ejercicio físico en el currículum escolar fueron muy semejantes a los de Inglaterra, Francia y Alemania. En ausencia de un sistema propio de educación física, que incluía alguna materia de educación física en las Escuelas Normales, algún que otro gimnasio escolar y poco más, y conscientes del deplorable retroceso en educación física a finales del siglo XIX, España trató de importar modelos extranjeros (Torrebadella,

2004, 51). El Ministerio de Instrucción Pública, a través de la JAE, se puso manos a la obra y promovió pensiones para la ampliación de estudios científicos en la materia en el extranjero. Jesús Llorca, Cándida Cadenas o Joaquín de Aguilera fueron pensionados y convirtieron sus respectivas estancias en proyectos curriculares de educación física para niñas y niños, introduciendo así corrientes teóricas y empíricas extranjeras y sistematizándolas para un modelo curricular escolar, como veremos más adelante.

Las Escuelas Normales, sin un currículum propio para la formación de especialistas en el ramo, contaba con normalistas preocupados por la educación física de las niñas ya en las primeras décadas de siglo XX. Los ejercicios corporales para la primera enseñanza pública se hicieron obligatorios a partir del R.D. de 26 de octubre de 1901, ratificado por el del 8 de junio de 1910. No obstante, en las Escuelas Normales seguía sin existir la especialidad de Educación Física.

Podemos recordar la edición en 1915 del manual para chicas del profesor de educación física Marcelo Sanz, "Educación física de la infancia, la adolescencia y la juventud. Manual de gimnasia sueca y juegos escolares" con el claro objetivo de adecuar su educación física y su influencia "al mejoramiento de la raza". Sanz sostuvo la importancia en la intensidad y esfuerzo graduados según el sexo ya que, a la postre, creía que era un libro beneficioso para las madres, *porque todo el esfuerzo se encamina a que los muchachos sean sanos, robustos de cuerpo, bellos, buenos y sabios* (La correspondencia de España, 1915, 5). La educación física vendrá marcada desde sus inicios por el signo de la diferenciación de género.

Por su parte, la formación de profesoras especialistas tardó en llegar bastantes años. Sobre la especialización de maestras y maestros tuvo mucho que ver la labor de argumentación y defensa de la maestra normalista e inspectora Cándida Cadenas -de quien hablaremos más adelante- para que, a través de cursos dirigidos al magisterio, se reconociera en 1927 el título de *Profesor de Educación física de primera enseñanza* (López, 2013, 6-10).

El discurso regeneracionista de la segunda década de siglo, aparentemente asexuado por falta de pronunciamiento explícito, fue muy incisivo en la regeneración física de la raza como síntoma de prosperidad (Rivero, 2009, 13-24). Los términos que son recurridos insistentemente en los albores de la gran guerra, para justificar la necesidad de una buena formación física fueron: patria, soldados, naciones europeas, ejército, instrucción militar, imperio colonial y propuestas específicas para su desenlace como el fútbol, las carreras a pie, los concursos de natación, etc. que dejaban claro, por el perfil e intensidad de estos deportes, su función y finalidad, su raigambre en los modelos de universidades británicas, norteamericanas o alemanas y la ingenua pretensión de salvar de cualquier derrota una nación preparada física y mentalmente.

Si el modelo de colegio religioso prefería algo más laxo como la gimnasia y la educación física, en una mezcla de principios higienistas, religiosos y morales que consolidaran la vida cristiana, era por rechazo a los posibles desmanes del atletismo y práctica deportiva, desmanes que podrían ser fatales para las alumnas que se animaran a seguir las enseñanzas y la práctica empírica de ciertos deportes.



Clase de gimnasia escolar de párvulas en el hall de la escuela de la segunda década del XX.
Fuente. Aboy, 2009.

No tenemos demasiada información sobre los primeros cambios en los espacios escolares deportivos y su interés en hacerlo en escuelas femeninas y/o masculinas. Pero, dado que con el paso de la segunda década los espacios serían los mismos para desarrollar las mismas actividades lúdicas y atléticas –porque nada hizo pensar lo contrario–, también hubo arquitectos preocupados por el ajuste de los espacios escolares más idóneos para el ejercicio físico. Ricardo Bastida defendió en conferencia pronunciada en 1920, en el II Congreso de Estudios Vascos, cuál debería ser el entorno ideal para los espacios de juegos y gimnasia: altura de techo (5 o 6 metros), superficie media en planta (2 a 4 metros cuadrados por alumno-a), vestíbulo de entrada, excusados, local para aparatos, parquet de madera para el suelo, ventanas elevadas, entre otras características de estos espacios concebidos para los dos sexos (Granja y Sainz, 1992, 49-67).

No hace falta abundar mucho en la paupérrima situación de las escuelas en la década de los 20, informada y denunciada puntualmente por Luis Bello en sus visitas por las escuelas de España. Las imágenes fotográficas y descriptivas que nos va mostrando en sus artículos reflejan el estado de abandono de las escuelas unitarias municipales o en manos de propiedad privada, y de las graduadas (López, 1994, 134/136): sólo el 1,53% corresponde al Estado, y el 4,5% de las graduadas, donde los alquileres son elevados y los municipios, grandes propietarios, carecen de presupuesto. En 1924, el 45% de escuelas graduadas de la capital se ubican en locales alquilados, y el 26% no dispone de patio de recreo.



Patio escolar en escuela de Zamora.
Foto de Luis Bello para La Esfera, Ilustración mundial, N°639, 1926, p.5.

El propio Bello se refiere en algunas de sus crónicas a las nuevas construcciones de mediados y finales de los 20, de la atención al patio escolar adjunto a una modesta escuela rural, instalada al aire libre, siguiendo recomendaciones del Directorio Militar.

Prevalecerán en todos los centros escolares de nueva construcción de la década de los veinte diseños rectilíneos para los espacios dedicados a la actividad física.

2.

La equiparación de la educación física para las escuelas de chicas y chicos en la década de los veinte. Un gesto lleno de oportunidades

La prioridad en la conformación de escuelas llenas de patriotas, propia del Directorio Militar de Primo de Rivera, promocionó un tipo de educación física en las escuelas que aseguró idéntico currículum a chicas y a chicos. Mientras moralistas, maestras y médicos podían estar amarrando sus debates alrededor del vigor, la fuerza, la moral del comportamiento y la higiene con los matices propios para cada sexo (véase Palacio, 2003), en las escuelas se comenzaba a impartir un currículum que llevaría a las párvulas y niñas a desarrollar actividades físicas, deportivas, gimnásticas y artísticas, en contextos abiertos o cerrados, sin más restricción que las que cada maestra o maestro quisiera introducir. Algunas de ellas eran viejas actividades conocidas,

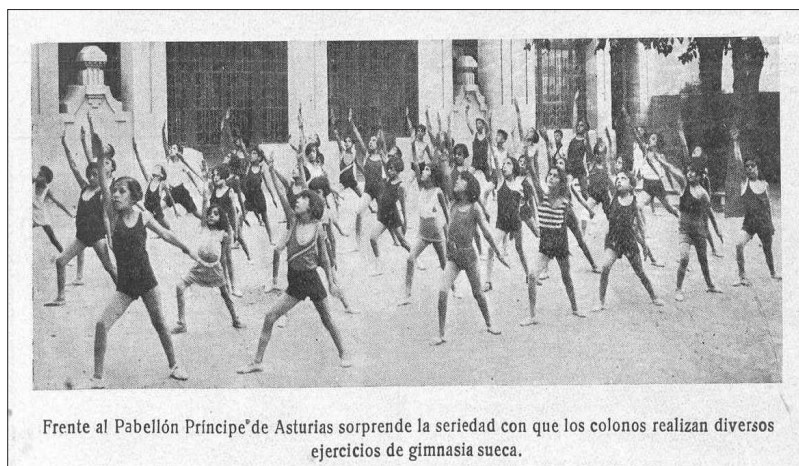
como la danza o el ballet, pero la introducción de ciertos deportes y el sentido de esfuerzo y valor que conllevaba la gimnasia deportiva o educativa favoreció modelos de feminidad hasta el momento poco percibidos y vividos por las alumnas.



Niñas y niños al aire libre haciendo gimnasia respiratoria.
Fuente: La libertad, 1930, p.7.

Si la teoría físico-deportiva se seguía cargando de recomendaciones morales para el comportamiento grácil y fresco de las chicas, en algunos casos de la mano de verdaderas expertas de las Escuelas Normales, las escuelas de párvulos y primera enseñanza, mientras tanto, podían contar con un actualizado discurso sobre las bondades de la educación física elaborado por el Directorio, que alentaba la disciplina, el orden y la energía indistintamente del sexo, al tiempo que las combinaba con sesudas prácticas organizadas de creatividad, juegos, actividad libre y actividades grupales comunes a ambos sexos.

Conviene recordar la atmósfera de confianza de los sectores católicos españoles sobre la decisión del Directorio de renovar la enseñanza secundaria *con modelos educativos esencialmente católicos, sujetos a la más pura tradición hispana* (López, 1994, 85), y que nada dijeron de la introducción hasta los catorce años de ejercicios físicos y deportes comunes. En lo que concierne estrictamente a la educación física, nos fijamos en el pensamiento avemariano valedor desde muy pronto de un desarrollo físico a través de la gimnasia, pero siempre y cuando esta fuese militar, dentro de un orden disciplinar y moral (Escuelas del Ave-María, 1916, 113-16), o en el pensamiento de Rufino Blanco, pocos años antes (y por tanto alejado de la atmósfera belicista europea), argumentando en favor de un tipo de ejercicio físico creativo y placentero como antídoto para la juventud en su búsqueda de placeres perjudiciales (1912, 85).



Chicas y chicos realizando ejercicios de gimnasia sueca.
Fuente: Mujeres españolas: revista bisemanal, N°81, 1930, p.27.

La simpatía de un currículum indiferenciado fue varias veces introducida en la pedagogía española. Jesús Llorca, a su paso por las escuelas de Francia y Bélgica, presentó en 1921 una memoria sobre los juegos rítmicos en la escuela (Torrebadella, 2014, 22-23). En ella proponía un método de educación física para ambos sexos por igual, que se realizara en las escuelas de primera enseñanza, de temporalidad diaria, al aire libre en gimnasios cubiertos y con ropa adecuada. Entre sus principales apuestas están las marchas, ejercicios y evoluciones ordenadas, movimientos de los miembros superiores e inferiores con varias actitudes, ejercicios de equilibrio, ejercicios de lanzar, oposiciones y luchas dos a dos, suspensión por las manos, apoyos y balanceos, carreras, saltos, danzas, juegos que contuvieran la acción de correr, movimientos del tronco, flexión, extensión, movimientos laterales y torsión, saltos variados a pie firme y con preparación, juegos gimnásticos basándose en salto, ejercicios respiratorios y marchas lentas, todo ello presente ya en las escuelas masculinas de otros países.

Al contrario que Llorca, Joaquín de Aguilera, jefe de administración del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, tras su paso por escuelas de Francia, Alemania, Suecia e Italia, incluyó en 1928 la intensificación de la divulgación y adaptación de la educación física al carácter físico y moral de la nación, de su clima, geografía y costumbres, atendiendo especialmente a la educación física de la mujer con un método apropiado al sexo *grácil, elegante y estético* para mejoramiento de las razas futuras (Torrebadella, 2014, 45).

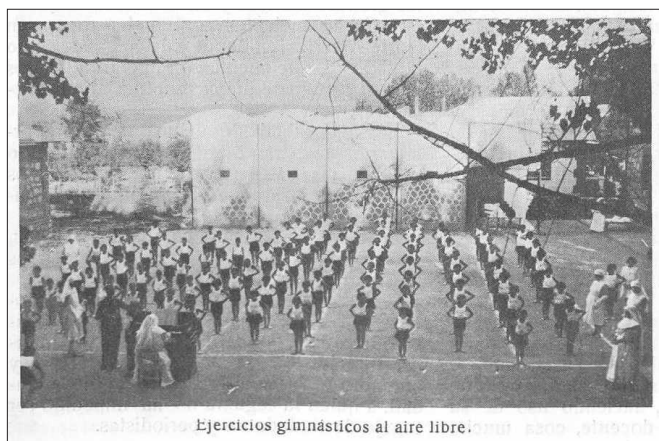
Se hicieron necesarios cursos de formación del profesorado desde 1926 (Aboy, 2009), siguiendo la metodología de Rodrigo Suárez de comenzar por ejercicios de orden, preparatorios, fundamentales y finales, para llevar a cabo la cartilla gimnástica y las ideas que poco a poco iban introduciéndose de modo oficial sobre la educación física (gimnasia educativa, juegos y deportes, gimnasia de aplicación y prácticas de educación física infantil).

La ideología patriótica en combinación con elementos de las corrientes eugenésicas convencieron a la Dictadura militar, que acabó publicando a los pocos meses de gobierno la Cartilla Gimnástica Infantil, y organizando cursos de formación en la Escuela Central de Gimnasia de Toledo dirigidos a su puesta en funcionamiento por parte de la inspección y el magisterio. El contenido de los cursos, del que nos habla M^a Teresa López, consistía en explicaciones sobre conceptos de la educación física, gimnasia educativa, programa escolar mínimo, bibliografía escolar, el trabajo en la escuela, lecciones modelo, proyecciones y cantos escolares (López, 2013, 6-10). Pero nos interesa ahora mismo subrayar algunas características, tipologías y fundamentos de la que sería la primera cartilla oficial para las escuelas y, como da a entender Aboy (2009), la unificación del currículo de esta materia en la escuela.

Basada en la gimnasia sueca de Ling, comprendía tanto juegos infantiles, gimnasia educativa, deportes y juegos deportivos.

Dirigida a toda la población escolar de entre tres y catorce años, la Cartilla propondrá un método para ambos sexos, puesto que *tanto los juegos infantiles como la gimnasia educativa de formación o desarrollo, que son los dos medios que se combinan, no presentan diferencia esencial al aplicarlos a niños o niñas* (Escuela Central de Gimnasia, 1924, 13).

Bajo esta premisa inicial, tanto las técnicas expuestas como los deportes y actividades descritas y recomendadas dirigen su acción a la realización de ejercicios gimnásticos en las horas que ya estaban reservadas para ello en el currículo. Únicamente, y a modo de recomendación, se apunta la conveniencia de disminuir en las lecciones de gimnasia para niñas la intensidad de los ejercicios de suspensión, dedicando más atención a aquellos otros que trabajasen las abdominales, laterales y un etc. que no especifica ningún ejemplo más, pero que sí advierte que lo bueno de estos ejercicios está en lo saludable y en lo estético *de alcanzar un cinturón muscular que, debidamente tonificado, será el corsé natural que sustituya al corsé artificial, de formas inverosímiles, perjudiciales generalmente, sustitución beneficiosa en alto grado para las importantes funciones que la Naturaleza reserva a la mujer* (Escuela Central de Gimnasia, 1924, 2).



Gimnasia de niñas al aire libre. Guadarrama.

Fuente: Mujeres españolas. Revista bisemanal, N°78, 1930, p.28.

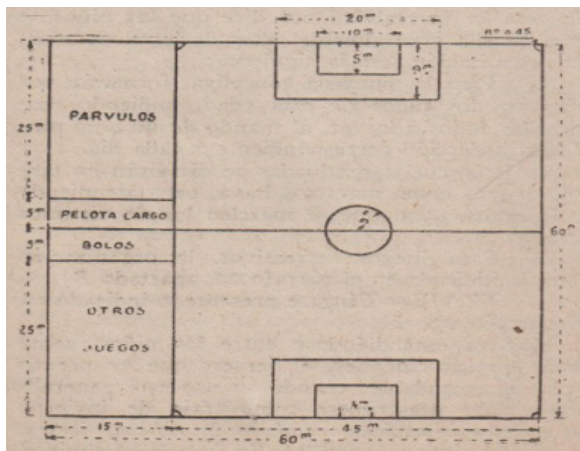
Suponemos que la urgencia por constituir escuelas para la patria hizo que el Ministerio de la Guerra encargara a la Escuela Central de Gimnasia este manual que, como especificó en su misma portada, iría dirigido a las escuelas nacionales de primera enseñanza, a la formación de las Sociedades Gimnásticas populares, con un apéndice específico añadido sobre la gimnasia premilitar preparatoria para el reclutamiento. Y siendo militares quienes la elaboraron, y sin entrar o entrando de puntillas sobre la consabida fisiología específica de las chicas, dieron por buenas unas enseñanzas que difícilmente podrían no valer para hacer de las futuras madres mujeres esbeltas y fuertes, tan del gusto del momento.



Juegos recreativos según la Cartilla Gimnástica.
Fuente: Saturnino Calleja, 1931.

Los párvulos y párvulas iniciarán su contacto con la expresión física, el ejercicio y la gimnasia a través del juego. La cartilla propone, entre otros, el moscardón, la gallina ciega, cuatro esquinas, el ratón y el gato, el ciego, el hombre rígido, la comba, el corro, el tren, rodar la pelota, rodar el aro, bailar el peón, el chito, el truke o rayuela, el escondite, la madre, columpiarse, el tobogán, el buscapiés, juegos en la arena.

En la imagen quedan representados chicas y chicos al aire libre, en ejercicios comunes, jugando. Los atuendos son los de uso corriente en ambos sexos, recomendando para las niñas de más de seis años un pantalón azul o de otro color, con ajustadores de goma en la cintura y piernas.



Terreno de juego ideal para una escuela.
Fuente: Cartilla Gimnástica Escolar, 1924, p.60.

Los materiales que utilizan son también comunes: trompos, aros, pelota y todos aquellos juguetes sencillos, duraderos, económicos que sean un estímulo para el movimiento.

Los juegos deportivos para edades comprendidas entre los 6 y los 14 años son los llamados recreativos libres y algunos pedagógicos. En la imagen vemos algunos ejemplos. Recomiendan volley-ball, basketball, foot-ball con pelota y tiempo reducido, si es para párvulos, y de medidas estándar si es para niñas y niños.

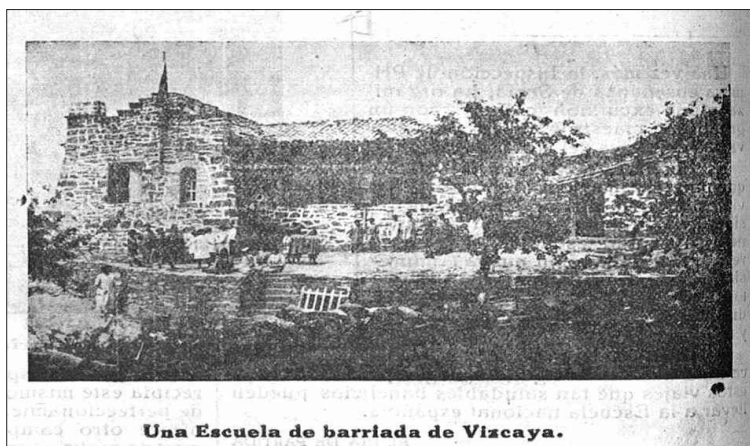
El programa diario propuesto consistiría en una lección completa de gimnasia educativa y jugar durante una hora, comprendiendo la lección un mínimo de 20 minutos y un máximo de 30 minutos. Ahí se trabajaría el orden, las piernas, brazos, cabeza, equilibrio, dorsales, abdominales, laterales, saltos y locomoción.

En la imagen anterior se ve el diseño que se realiza del terreno más idóneo, en la medida en que se pueda adaptar o construir un espacio para estos usos. La gimnasia educativa y los juegos podrían ser practicados al aire libre, intentando que cada escuela contara en lo sucesivo con un campo de adiestramiento físico, que como mínimo para un conjunto de niños que no excediera de 100, habría de tener las dimensiones y distribución que en el plano aparecen.

En previsión de que ni los municipios ni el Estado promovieran de modo urgente esta distribución espacial en las escuelas, la Cartilla recomienda un patio o explanada de 20 metros de lado para la gimnasia educativa. Los juegos se van a realizar en paseos o campo libre, bajo la vigilancia del maestro o maestra.

En la siguiente imagen puede verse a chiquillas y chiquillos jugando en el campo de juegos escolares. La imagen la inmortalizó un grupo de maestras y maestros de Soria de viaje entre Bilbao y Guernica.

Estas escuelas de barriada daban educación a niñas y niños de caseríos y población diseminada que no podían asistir a las escuelas nacionales.



Escuela de barriada, con campo de juegos escolares. Vizcaya.

Fuente: El Defensor Escolar, N^o1176, 1927, p.2.

Mención aparte merece la inspectora Cándida Cadenas Campo. Pensionada en 1922 para un recorrido por escuelas primarias y secundarias estadounidenses, aquel viaje le llevó a fijarse en la educación física de las niñas. A partir de su formación en los cursos organizados por la Escuela Central de Gimnasia de Toledo, trasladó estas enseñanzas adaptadas, según su criterio, a las escuelas de niñas. Comenzó por organizar en 1927 un cursillo informativo subvencionado sobre educación física para veinte maestras de Zamora, y dos años después propuso otro en Madrid de iguales características con objeto de que pudieran aplicar la Cartilla Gimnástica a las escuelas de niñas, esta vez matizada con ideas propias y propuestas específicas. ¿Cuáles eran estas propuestas?

Su principal propuesta es el diseño e implantación de un Proyecto de Educación Física Femenina en la nación, donde se incorporen las mujeres como ciudadanas y como madres. Sería una educación física obligatoria hasta los diecisiete años y, por tanto, incluyendo los años de secundaria.

Comenzó en 1925 con sesenta niñas entusiasmadas en un local improvisado que el Ayuntamiento de Zamora les cedió. Las familias desconfiaron pero ella posibilitó de manera gratuita un horario compatible con el escolar para llevar a cabo su programa. Al año siguiente había doblado el número de entusiastas: gimnasia, danzas rítmicas, cantos, juegos, saltos de compa y juegos de basket-ball, volley-ball, y goal-ball, clases de gimnasia sueca, gimnasia rítmica, danzas de interpretación musical componían gran parte del programa, perfectamente organizado y calendarizado.

Sus bases teóricas no se apartan un ápice de las políticas eugenistas: quiere *formar niñas fuertes de cuerpo y espíritu, niñas de sentimientos nobles, de gran corazón de bellos ideales, alegres* (Cadenas, 1926, 43). Disciplina, orden, cariño y buen trato.

Ventilación, limpieza y aseo componen la base de una buena prevención, y qué mejor que empezar con niñas de cuatro años una formación higiénica (Lis, 2003, 60).



Escolares haciendo ballet en la Escola del Bosc, Barcelona. Finales de los veinte, aprox.

Fuente: <http://memoriadelsbarris.blogspot.com.es/>

Para Cándida Cadenas existe un inconveniente en el proyecto edificado por las políticas educativas del Directorio sobre la educación física: se ha mirado desde el punto de vista militar, sin que apenas se haya pensado en las chicas. Lo dice muy claro: *La mujer tiene perfecto derecho a recibir una educación física paralela a la del hombre, él para la guerra y ella para la paz (...) Urge una educación física femenina armónica, rítmica, con un hondo y severo sentido integral que hermane la salud, la cadencia y el ritmo, la gracia y la belleza, hasta los modales.* (Cadenas, 1928, 7 y 9).

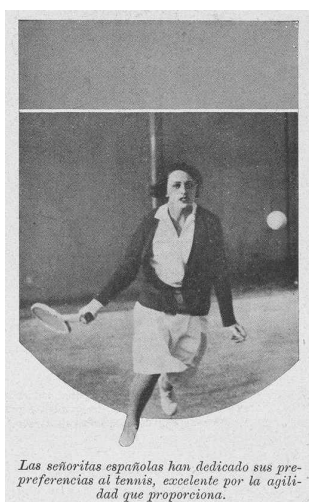
El temor a que las mujeres se asemejaran a los hombres con un proyecto físico educativo compartido recoge los viejos anatemas androcéntricos, pero añade los ideales actualizados sobre la patria y las prestaciones del sexo femenino para mejorarla. Esto estará muy presente en la base de su proyecto físico y gimnástico para las chicas, que corrige todo aquello que la aparte de la feminidad convencional. Los nuevos espacios (exteriores e interiores), los ejercicios técnicos, la posibilidad de reunirse con los chicos para el desempeño de actividades deportivas o gimnásticas, el abandono de ciertas maneras de recato y compostura, el autodomínio del cuerpo, expuesto y vigoroso, son las verdaderas razones de la actualización del discurso diferencial de las mujeres. No habría de olvidarse, viene a decir Cándida Cadenas, que la educación física sólo lo es para madres, para maestras de niñas y para mujeres del mañana.

3.

Cuando el río suena..., es que agua lleva. Las mujeres tomaron gusto por el ejercicio físico

Por más que los discursos oficiales médicos, psicológicos, eugenésicos y moralistas insistieron en sus enfoques androcéntricos de ideología sexista para convencer al Estado de las bondades de la práctica de la educación física para las madres

del mañana, bien en escuelas adaptadas o recintos gimnásticos de los municipios, las mujeres tomaron el gusto por las actividades atléticas y gimnásticas, los deportes, la ocupación y usos de espacios de modo legítimo en una concepción distinta de un cuerpo muy acostumbrado a la sujeción y al encierro, pero muy necesitado de expansión, fortalecimiento, libertad y expresión. La escasa formación del magisterio, las nuevas ideas que entraban en los centros escolares, compartidas en escuelas femeninas y masculinas (ni qué decir ya en las unitarias), añadido al consenso social e institucional sobre la importancia de hacer gimnasia, deporte o educación física, parecen darnos la imagen de un proceso que puso en marcha resortes apetecibles para las niñas y adolescentes, vinculados a cierta liberación de las mujeres que, sujetas ya a pocas reglas, podían expresarse a través de su cuerpo en los espacios públicos.



Jugando al tennis.

Fuente: Mujeres españolas: revista bisemanal, N^o111, 1931, p.15.

Del movimiento calisténico rígido, muscular, localizado y siempre sujeto a la delicadeza de los movimientos femeninos se pasó a la «ley de la belleza» propia de su naturaleza pocas veces definida en lo que a los ejercicios físicos se refiere; en esta transición, cabe pensar que el salto de lo físico a lo autónomo, identitario y alternativo podía ser un efecto real aunque no fuera deseado.

Las instituciones podrían inducir a los centros de enseñanza primaria y secundaria a la introducción de un deporte más idóneo para la supuesta naturaleza cándida de las chicas, pero no podrían eludir su acercamiento a unas reglas deportivas muy parecidas a las que los hombres disfrutaban y que no siempre controlaban ni el Estado ni el magisterio.

A fin de cuentas, los objetos necesarios para la actividad física eran neutrales (un banco, una barra, una pelota), igual que lo fueron los espacios escolares (aún los adaptados a las precarias condiciones de las escuelas de entonces a los requeri-

mientos de la educación física), que aunque basados en reglas de juego y expansión pensadas sobre la base masculina, supusieron una ocupación y uso de las chicas prácticamente idénticos los de los chicos.

La metáfora de los juegos de equipo está precisamente en su contraposición con cualquier forma de feminidad construida hasta entonces. Un juego de equipo proclamaba como lo mejor de lo mejor, el vigor y la fuerza. En las escuelas donde finalmente se introdujesen, el deporte implicaba para las mujeres el reconocimiento de un esfuerzo y una intensidad muscular y psíquicas benéficas para su vida, no necesariamente la de madre y abnegada cabeza doméstica.



Equipo de lacrosse femenino en España.
Fuente: La Esfera: ilustración mundial, N°639, 1926

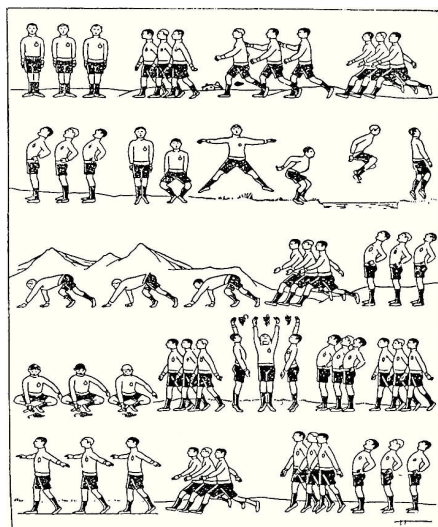
Mientras la moralidad impregnaba formas de conducta ejemplar y la medicina avalaba la necesidad de salvaguardar la especie con distinguos en la sexualidad (contención para la femenina), vestimenta (recato), maternidad (el fin mismo de su existencia), en lo profesional (formación para la profesión idónea) y política (la ciudadanía era una entelequia aún lejana en el primer tercio de siglo), la educación física en España, al contrario que en Inglaterra (Scraton, 1995), pareció contradecir grandemente la norma de género vigente.

Estudios más rigurosos podrían conducir al análisis de la introducción y aceptación entre las adolescentes de ciertos deportes considerados en otros países “más acordes con la feminidad normativa”, como el hockey o el lacrosse, y si, llegado el caso, eso supuso para las mujeres un revulsivo frente a las estrechas normas de comportamiento moral y sexual en las chicas.



Ejercicios gimnásticos de la Cartilla Gimnástica.
Fuente: Saturnino Calleja, 1931

Las imágenes de niños ya mayorcitos siguen la clásica costumbre androcéntrica de representar a varones haciendo aquellos ejercicios gimnásticos recomendados, en este caso, por la Cartilla Gimnástica de 1924, en expresión que delata el imaginario masculino de la gimnasia y el deporte; pero la cartilla autoriza y recomienda a las chicas idénticos ejercicios. Frente a las imágenes de la cartilla gimnástica de 1924, representadas sólo por alumnos realizando en distintas posturas cada una de las técnicas, el símbolo de la igualdad sexual en el desarrollo de esos ejercicios recae en la chica situada en el lado izquierdo, que observa y mira, junto a ellos, en el mismo espacio que ellos, un espacio escolar.



Juegos pedagógicos recreados según la Cartilla Gimnástica.
Fuente: Saturnino Calleja, 1931.

Movimientos y juegos de imaginación, recomendados para chicas y chicos por la cartilla gimnástica. Resulta paradójico que, junto al discurso de la maternología y la puericultura que siguiera ahondando en las características consustancialmente distintas de las chicas, cuya representación sigue dándose en el hogar y en las escuelas o ámbitos formales cerrados, la educación física como denominación global de todo el conjunto de actividad físico-deportiva instalada en las escuelas de modo orgánico, temporal y espacial, permite a las mujeres la expresión de su cuerpo en posturas que, aunque representadas en la iconografía por varones, son exactamente las mismas que se aconsejan a toda alumna de primera enseñanza.

Y no olvidemos que no existen prácticamente restricciones a su formación hasta los 14 años, una edad que ya fue advertida como difícil por Cadenas.

Bibliografía

“Anuncio”, *La correspondencia de España: diario universal de noticias*, N°21034 (1915) p.5.

ABOY VOCES, C., “Evolución del Currículo y de las instalaciones a lo largo de la historia de la Educación Física”, *Cabás-revista digital sobre patrimonio histórico educativo (versión digital)*, N°1 (2009), en <http://revista.muesca.es/index.php/articulos1/80-evolucion-del-curriculo-y-de-las-instalaciones-a-lo-largo-de-la-historia-de-la-educacion-fisica?start=2> [consultado el 31/3/2016].

BLANCO y SÁNCHEZ, R., *Tratado elemental de Pedagogía*, 5ª ed., Madrid, Tip. de la Rev.de Arch., Bibl.y Museos, 1912.

CADENAS CAMPO, C., “Educación física femenina”, *Revista de Pedagogía*, N°42 (1925) pp.254-55. _ Conferencia Sobre Educación Física Femenina, Zamora, El Arte, 1928.

CALLEJA, S., *Grado preparatorio de los Cursos Graduados Ortiz*, Madrid, Saturnino Calleja, 1931.

ESCUELA CENTRAL DE GIMNASIA, *Cartilla Gimnástica Infantil*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1924.

ESCUELAS DEL AVE-MARÍA, *El pensamiento del Ave-María. Colonias escolares permanentes establecidas en los Cármenes de Granada y difundidas por toda España*, 2ª ed., Granada, Imprenta-Escuela del Ave-María, 1916.

GALERA, A.D., *Educación física y protección a la infancia en la I Restauración (1875-1931). Regulaciones laborales e instituciones complementarias escolares*, Cabás, N°13 (2015) pp.1-37.

GRANJA PASCUAL, J. y SAINZ VARONA, R.M., “Evolución histórica de la Educación Física en España y en el País Vasco”, *Cuadernos de Sección. Educación*, N°5 (1992) pp.49-67.

LÓPEZ DEL CASTILLO, Mª T., “Viajes de estudio y cursillos organizados por los inspectores”, *Revista Supervisión* 21, N°29 (2013) pp.6-10.

LÓPEZ MARTÍN, R., *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera*, Valencia, Universitat de Valencia, 1994, vols. I y II.

PALACIO LIS, I., *Mujeres ignorantes: madres culpables. Adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX*, Valencia, Universitat de València, 2003.

RIVERO HERRÁIZ, A., "Los valores del regeneracionismo en la Educación Física española (1898-1936)", *Revista Española de Educación Física y Deportes*, N°11 (2009) pp.13-24.

SCRATON, S., *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*, Madrid, Morata, 1995.

TORREBADELLA FLIX, X., "La educación física comparada (1806-1936)", *Historia Social y de la Educación. HipatiaPress*, Vol.3, N°1 (2014) pp.25-53.

CUADERNOS ESCOLARES

FORMACIÓN DE IDENTIDAD PATRIÓTICA A TRAVÉS DE LOS CUADERNOS DE ROTACIÓN DE NAVAFRÍA (SEGOVIA), CURSO 1964/1965

Erika GONZÁLEZ GARCÍA
Miguel BEAS MIRANDA
Universidad de Granada

Introducción

El concepto de identidad es muy complejo, se puede analizar desde diferentes puntos de vista, entraña un carácter de provisionalidad porque está en permanente evolución y las personas a quienes afecta forman parte de múltiples identidades. Ni siquiera una identidad patriótica en los regímenes totalitarios, pueden aniquilar, aunque se emplee la fuerza, otras identidades de las que forman parte los sujetos como la laboral, la familiar, la de grupos socioculturales, la municipal, la regional, etc. En este sentido, al reflexionar sobre las identidades patrióticas somos conscientes de que existen otras igualmente relevantes para los sujetos y para el entorno cultural, que conviven con ella, pero que no son objeto de nuestro análisis.

Las identidades no son fijas, inmóviles, sino que evolucionan como todo proceso de construcción cultural. Aparecen unas identidades como las de redes de conexión y grupos virtuales y otras se diluyen con el tiempo como las vinculadas a algunos partidos políticos que desaparecen, entre otras razones, por fracasos electorales, por falta de arraigo social o por cambio de régimen político como sucedió en la transición española.

Igualmente consideramos que no todo el colectivo de una población nacional percibe y siente de la misma manera una identidad patriótica. Una cuestión es cómo las instituciones oficiales pretenden inculcar y desarrollar unos principios, un mundo emocional y un modo de comportarse los sujetos en torno a unas características culturales y políticas que consideran distintivas de un grupo, y otra muy diferente la manera de vivirla y sentirla cada sujeto que forma parte de ese grupo. En nuestro estudio, es evidente que hoy día sólo podemos reflexionar sobre las primeras.

Parece que existe cierto consenso entre quienes han reflexionado sobre las identidades al afirmar que son ambivalentes porque se aglutinan en torno a unos elementos integradores, lo que une y uniformiza al grupo y, al mismo tiempo, lo distingue de otros. Nosotros no analizaremos la identidad nacional desde fuera, lo que implicaría recoger una visión ajena a los españoles, sino desde dentro; es decir, destacando algunas características que se consideraban como elementos distintivos. El objetivo de nuestro trabajo es reflexionar sobre la identidad patriótica nacional que se preten-

día inculcar en el alumnado de primaria de un centro muy concreto: escuela unitaria de niños de Navafría y en el curso 1964-1965. En un medio dictatorial, reflexionaremos sobre una identidad de tipo esencialista y en segundo lugar por el arraigo del mito nacional-católico. Los cuadernos de rotación son una fuente curricular empírica de la cultura escolar predominante en un momento y contexto determinado. Pero ¿qué elementos caracterizarían la identidad patriótica española según los cuadernos de rotación que analizaremos?

1.

Identidades fosilizadas

La naturaleza de todas y cada una de las identidades es provisional. Nada se impone de una vez por todas, sin reforma ni revisión. La modernización y el desarrollo, implican cambio. “La identidades están para vestirlas y mostrarlas, no para quedarse con ellas y guardarlas” (Bauman, 2005, 190). Nos vemos permanentemente obligados a moldear nuestras identidades, a utilizar nuestra libertad. Sin embargo, las identidades esencialistas defienden justo lo contrario: una manera de ser permanente.

La identidad de un grupo se suele definir por aquello que le une, que le es común y que le diferencia de otros grupos. Pero este análisis simplista es erróneo porque no tiene en cuenta que los sujetos no son objetos cosificados, sin capacidad de autonomía y de decisión. Por el contrario, las características que nos identifican tienen un elevado índice de cambio, flexibilidad, relativismo y complejidad. Es precisamente esta fosilización lo que da origen a las identidades esencialistas.

Otro elemento clave para su comprensión es que, generalmente, ha sido analizada desde la perspectiva de una ciencia determinada. Por el contrario, Edgar Morin (2006), preocupado por mostrar un conocimiento sin divisiones ni compartimentos, respeta lo individual y lo singular considerando su interrelación con el contexto y el todo. Se posiciona contrario a la yuxtaposición de los conocimientos y a favor de la complejidad ántropo-social en un intento por integrar las identidades múltiples. La complejidad de los problemas humanos, sociales y políticos le ha llevado a la elaboración de un conocimiento de las personas sin divisiones ni compartimentos que privan al ser humano de tener a la vez identidad biológica, identidad subjetiva e identidad social. La identidad esencialista no acepta ni la pluralidad, ni la diversidad y por esta razón es la predominante en los regímenes totalitarios.

Otra razón por la que se ha desarrollado el esencialismo en las identidades ha sido porque se ha basado en estereotipos y en imaginarios colectivos que no soportan una mínima crítica o cuestionamiento racional, como lo ha entendido la etnopsicología o psicología de los pueblos cuyos rescoldos aún perduran (Beas y Muñoz, 2013). Bajo este punto de vista, se considera que existen una serie de elementos étnicos, religiosos, políticos, nacionales, etc. que definen a un conjun-

to de personas y las hacen comprensibles. Como afirmaba Amin Maalouf (1999, 32-33) existe un hábito mental tan extendido como pernicioso, según el cual para que una persona exprese su identidad basta con decir soy árabe, soy francés, soy negro,... al mismo tiempo que por comodidad atribuimos opiniones colectivas: “los serbios han hecho una matanza...”, “los judíos han confiscado...”, “los árabes se niegan...”

La identidad esencialista se considera también como algo histórico y no sujeto a evolución. En consecuencia, el arraigo de las identidades esencialistas es difícil de deconstruir porque se ha afirmado, social y culturalmente, durante muchas generaciones. El esencialismo inmoviliza y transforma en incuestionable y permanente la identidad de un pueblo y es incompatible con la relativización, integración, complementariedad y convivencia respetuosa de múltiples identidades.

El esencialismo se consolida como irreflexivo y por tanto, imposibilita la participación de la ciudadanía en su desarrollo. La tradición y la historia perviven inalterables e incuestionables y son interpretadas desde una sola perspectiva.

Tradicionalmente, se ha impuesto un concepto de nación esencialista basado en unos elementos que se consideraban inflexibles y definitorios: un territorio sobre el que se asentaba la sociedad; un modelo de organización política en torno al Estado y una serie de componentes culturales monolíticos entre los que destacamos la lengua, como expresión cultural, el pasado histórico y la religión que en el caso de España es la católica. Según Marcelino Menéndez Pelayo, gracias a Roma, España adquirió unidad de territorio, de lengua, unidad en el arte, en el derecho, en las costumbres,

“pero faltaba otra unidad más profunda: la unidad de la creencia... Esta unidad se la dio a España el cristianismo. La Iglesia nos educó a sus pechos, con sus mártires y confesores, con sus padres, con el régimen admirable de sus concilios. Por ella fuimos nación, y gran nación, en vez de muchedumbre de gentes colecticias” (Menéndez Pelayo, 2011, epílogo).

Las razones étnicas se imponían a lo que hoy día podríamos denominar como razones de ciudadanía. Pero lejos de considerarse constructos socioculturales, se consideraban elementos definitorios de la identidad de un pueblo que debían ser transmitidos y asumidos sin más crítica. En este sentido, la escuela ha desempeñado un papel clave en la difusión de las identidades nacionales y en la educación ciudadana como han demostrado numerosos estudios recogidos en el trabajo de María del Mar del Pozo y de Antonio Francisco Canales (2011).

La identidad nacional esencialista ha exigido subordinación incondicional a los súbditos, fidelidad exclusiva, correspondiendo al Estado definirla, establecer límites entre sus ciudadanos y los “otros”. Para ello, se establecieron tribunales supremos inapelables que dictaminaran sobre las identidades en litigio. Cualquier identidad, para ser reconocida, tenía que tener el respaldo de la autoridad del Estado, que era quien configuraba la identidad nacional. Diplomas, certificados, etc. requieren la au-

toridad estatal. Pero todo es una construcción interesada que se basaba en, *cuius regio, eius natio*, es decir, quien gobierna, decide la nacionalidad (Bauman, 2005). Para quienes defienden la identidad esencialista, los problemas de la identidad de hoy día proceden del abandono de la conciencia social que hace que la identidad ya no parezca natural, predeterminada e innegociable, buscando los individuos nuevas pertenencias de identidad.

La participación ciudadana en los rituales colectivos y las prácticas simbólicas son las propuestas de Hobsbawm para explorar la construcción de la identidad nacional en la que las personas no sólo representan una tradición, sino que participan en su definición y en su construcción; él lo denomina como “invención de la tradición” (Hobsbawm y Ranger, 2002). Sin embargo, desde el Romanticismo, la Historia se ha construido en torno a la idea de nación basada en mitos, héroes, lengua (entendida como la forma de comunicación cultural de un pueblo), religión, Estado, construcción de instituciones, tendencias morales y políticas, etc. No ha dejado de construirse un relato que sigue manteniendo la nación como eje, aunque con un elevado nivel de autocrítica (Archilés, 2011).

2. El ADN español

Como hemos dicho, las identidades esencialistas son consideradas como realidades inamovibles y exentas de debate. Álvarez Junco (2009), en un excelente estudio, reflexiona sobre la construcción del mitologema de la nación española en torno a dos versiones: una tradicional de corte religioso y otra liberal laica no esencialista.

El mito nacional-católico, considera que el origen de la nacionalidad española tiene sus pilares en el apóstol Santiago y en Recaredo, seguidos por don Pelayo, el Cid y los Reyes Católicos como personajes más representativos. A la Edad de Oro, es decir, cuando España es una potencia política y religiosa mundial, le seguirá una decadencia fruto del triunfo de la razón y de las revoluciones liberales. La redención vendrá cuando la Iglesia, el sujeto político-religioso, recobre su protagonismo. Por tanto, los personajes que encarnaron los principios patrióticos y que culminaron en la Edad de Oro de la cultura española serían los pilares que se transformarían en mitos según el nacional-catolicismo. Las palabras de Marcelino Menéndez Pelayo en el epílogo de su *Historia de los heterodoxos españoles* se convirtieron en la consigna del nacional-catolicismo puesto que ensalzaba, según ellos, la esencia de los valores patrios: “España evangelizadora de la mitad del orbe; España martillo de herejes, luz de Trento, espada de Roma, cuna de San Ignacio...; esta es nuestra grandeza y nuestra unidad. No tenemos otra” (Menéndez Pelayo, 2011, epílogo).

Por su parte, el mito laico-liberal considera que el origen de la identidad nacional está en la coexistencia de las tres religiones monoteístas y en el desarrollo de los fueros y de los derechos ciudadanos. La caída del mito llegó con el absolutismo y

la redención está siendo posible con la implantación de los derechos civiles, políticos y sociales, o de otra forma, con el triunfo de la democracia. En un mito importa, sobre todo, la unidad de creencias y de moral católica, en el otro, la fortaleza del Estado.

Para quienes desarrollaron el mitologema nacional-católico en el siglo XIX, “la religión católica creó la nación española. El apóstol Santiago, era, por tanto, más que Túbal, el fundador de la nacionalidad” (Álvarez Junco, 2009, 419). Para los mismos historiadores que crearon el mito nacional-católico el derrumbe del reino visigodo vino por una degeneración ética y moral y la recuperación del mito nacional se produjo cuando don Pelayo retomó la lucha contra los infieles siguiéndole en esta empresa los reyes medievales cristianos, los Reyes Católicos y sus sucesores.

Como afirma Marco Sola, la división del poder político y el poder religioso en España, o lo que es igual *la alianza del trono y del altar*, no consta hasta la ruptura revolucionaria del siglo XIX. “...no existiría tal alianza para los contemporáneos, ya que se trataría de dos principios consustanciales (puesto que el poder emana de dios)” (Marco, 2009, 104). El nacional-catolicismo lo que hará será prolongar esa unidad. Y como dice este mismo autor, “la consustancialidad del credo católico con el ser español ha discurrido también a través del siglo XX para llegar a nuestra percepción actual del mundo, de modo más marcado si cabe desde los atentados del 11-S” (Marco, 2009, 101-116).

El esencialismo español, la España eterna, giraba en torno a unos principios sagrados que parecían indisolubles: Patria y Dios que derivaría en el nacional-catolicismo.

“El nacionalcatolicismo, que más que una ideología formal constituía una mentalidad, combinaba los valores culturales reaccionarios del catolicismo tradicional con un estridente nacionalismo autoritario y un conjunto de ideas corporativas de distinta procedencia” (Boyd, 2000, 152).

El nacional-catolicismo, como el resto de nacionalismos, recurre al pasado para legitimarse. Pero se diferencia de los proyectos nacionalistas liberales, conservadores, republicanos y socialistas (Pozo, 2000) en la identificación de la religión católica y la nación por un lado, y por otro, en el enquistamiento de un pasado imperial ficticio que impedía una modernización política y cultural. Se utilizaba la Enseñanza Primaria para moldear al pueblo en función de los intereses políticos y religiosos. No pretendían educar para el futuro, sino restaurar la esencia de la españolidad.

Aparentemente, el nacional-catolicismo es una contradicción porque, excepto en los regímenes teocráticos, el poder político discurre por derroteros muy diferentes del poder religioso. Sin embargo, la realidad española nos muestra cómo el poder político y el religioso se han utilizado mutuamente (Beas y Sevilla, 2013). El primero, para imponer sus principios y gobernar, a veces, impunemente. La consecuencia más lógica ha sido el protectorado sobre la Iglesia, sus instituciones y bienes. Por su parte, la Iglesia ha buscado la alianza y el apoyo del poder político

para asegurarse un ámbito de poder económico, ideológico y de control doctrinal, sobre todo, en el campo educativo. Esto implica dejar la formación nacional en manos de la Iglesia.

En el mitologema nacional-católico, el sujeto era el pueblo de Dios, la Iglesia, y la edad de oro o el paraíso se produjo con los RR. CC., Carlos V, Felipe II, Trento, Contrarreforma, Imperio, Lepanto, Mística, Autos sacramentales, etc. (Álvarez Junco, 2009). Lo que importaba era la “unidad de creencias”, o “unidad moral”, de los españoles, mucho más que la unidad o fortaleza del Estado. La decadencia se produjo con la entrada de la racionalidad, con la llegada de los Borbones, con las influencias de las revoluciones liberales y, sobre todo, con la soberanía política y el predominio del poder civil sobre el religioso en el ámbito de lo público.

Y es precisamente este mitologema y el enfoque unidireccional en la transmisión de valores y comportamientos patrióticos lo que observamos en los cuadernos de rotación que analizamos. Somos conscientes de que estos cuadernos son sólo un elemento más en la formación de una identidad nacional que transmite la escuela, agente de socialización política de primer nivel. Se trata de una formación complementaria junto con todo el proceso de transmisión cultural que se vivía en un contexto militarista y bajo un estricto control político y religioso de toda la cultura. La Iglesia había triunfado en la pugna por el control educativo desde los inicios del Régimen franquista. Así se dejó claro, por ejemplo, en el preámbulo de la Ley de 17 de julio de 1945:

... el Movimiento Nacional, desde el instante mismo en que se inició, consagró su más decidida voluntad a restaurar en todo el ámbito de nuestra Enseñanza, y muy singularmente en la Educación primaria, la formación católica de la juventud. Al lado de este pensamiento,... se determinó la misión de la Escuela para unificar la conciencia de los españoles al servicio de la Patria... La nueva Ley invoca entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso... se reconoce a la Iglesia el derecho que de manera supereminente, e independiente de toda potestad terrena, le corresponde para la educación por títulos de orden sobrenatural, y la potestad que le compete, cumulativamente con el Estado, de fundar Escuelas de cualquier grado, y, por tanto, Primarias y del Magisterio, con carácter de públicas, en armonía con la naturaleza jurídica de la Iglesia como sociedad perfecta y soberana... Además, la Escuela en nuestra Patria ha de ser esencialmente española... supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria.

Salomó Marqués resumen la escuela de esta época “en una sola palabra: *miseria*. Miseria intelectual, humana, social, económica, política, etc.” (Marqués, 2015,72).

Abordaremos a continuación, con brevedad, la identidad nacional-católica que filtran los cuadernos de rotación de Navarra en la escuela unitaria de niños en el curso 1964/1965.

3.

Los cuadernos de rotación

Los cuadernos escolares, como fuente histórico-educativa, vienen siendo analizados desde la década de 1990 por diversos historiadores de Francia, Argentina, Brasil, Alemania, España e Italia donde se han celebrado dos congresos específicos: uno en Brescia en 2005 y otro en la Universidad de Macerata en 2007. Hoy día, estas escrituras infantiles son una fuente muy relevante para el estudio de las prácticas educativas del profesorado y del alumnado dentro de las aulas (Viñao y Martínez, 2011; Viñao, 2013). Otros autores también han analizado en ellos el tema del nacionalismo franquista (Dávila y Naya, 2015).

Como afirman Bienvenido Martín e Isabel Ramos (2010 y 2015) los cuadernos escolares nos informan sobre la intrahistoria de la escuela porque nos hablan de la actividad diaria del aula, de las relaciones maestro-alumno, del tiempo dedicado a cada materia, de valores, contenidos, períodos de vacaciones, transmisión de símbolos, iconología escolar,... Por estas razones forman parte del patrimonio cultural educativo.

Los cuadernos sirven para examinar cómo los estudiantes interpretan la instrucción de sus maestros y maestras durante un período prolongado de tiempo (Madden y Wiebe, 2013). En el contexto que nos ocupa, la construcción de la identidad nacional llevada a cabo durante el último período franquista quedó reflejada en estos cuadernos escolares que el alumnado iba elaborando en su quehacer diario. Son un medio para investigar los elementos que reproducían en la escuela el concepto de identidad nacional que se quería inculcar (Sanchidrián y Arias, 2013).

Los cuadernos de rotación se llamaban así porque pasaban de unas manos de los alumnos a otras, dejando constancia de su marca personal y de gran parte de la actividad que se desarrollaba en el aula. Testimonios muy valiosos de la cultura empírica escolar, concretan la legislación vigente, las teorías pedagógicas, el proceder del magisterio y la actuación del alumnado.

Son una fuente histórica de gran valor porque reflejan las indicaciones del maestro para distribuir el espacio de la página y qué escribir o dibujar en ella (Viñao, 2013) y porque contienen elementos racionales, relacionados con el currículo, y emocionales, vinculados a las vivencias de sus actores como agentes de una fuente histórica con significado especialmente relevante para ellos (Martín y Ramos, 2015). Además de ser un instrumento donde queda reflejado el diseño y desarrollo de las políticas educativas del momento (Gvirtz, 2007) y los procedimientos y actitudes propios del proceso de enseñanza-aprendizaje (Mahamud, 2010).

Es una obra colectiva donde todos los sujetos se sienten protagonistas de un quehacer escolar que debía estar bien hecho porque su fin era ser útil para una evaluación externa del inspector de turno. Aparentemente, no existen discordancias. El maestro dirige al alumnado y estos aportan su trabajo empapándose de mensajes ostensibles y otros subliminares. La calidad del trabajo es un motivo de orgullo compartido, se trata de un producto interno nacido en la escuela.

4.

Análisis y discusión: la identidad patriótica en los cuadernos escolares

En esta investigación utilizamos como fuente primaria una colección de 8 cuadernos de rotación pertenecientes a Andrés Gil Cervel desde que fue maestro de la escuela unitaria de niños de Navarría (Segovia) en el curso 1964/1965 conservándolos por razones emocionales y socioculturales. Uno de ellos se titula “Cuaderno de Formación del Espíritu Nacional y Conmemoraciones”, el resto pertenecen al Periodo Elemental y al Periodo de Perfeccionamiento.

Los cuadernos tienen en torno a 160 páginas cada uno de ellos y están encuadrados con dos grapas, el papel no es muy grueso, aun así les permitía dibujar con tinta de diferente color sin que se estropearan. Los alumnos utilizaban para escribir bolígrafo de tinta azul, en cambio, para la mayoría de los dibujos, empleaban lápices de diferentes colores. Un elemento común en todos los cuadernos es que la consigna de la semana se escribía bajo los colores de la bandera de España.

El análisis que realizamos sobre estos cuadernos se centra en dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cuáles son los elementos formativos de identidad patriótica esencialista que se utilizaron en los cuadernos de rotación Navarría en el curso 1964-1965? Y ¿qué personajes, héroes y mitos se esgrimieron para fomentar dicha identidad y por qué razones? En todo momento, el análisis se ha hecho comparando el contenido de los cuadernos escolares con el libro que empleaba el maestro para el desarrollo de sus clases: la Enciclopedia Álvarez (2007).

La ideología franquista saturó con mensajes nacionalistas la vida escolar de niños y niñas como se hacía también a través de los informativos radiofónicos, la prensa, los sermones y las manifestaciones culturales. Como hemos dicho anteriormente, los cuadernos de rotación son una fuente más donde podemos analizar la formación patriótica que se pretendía inculcar de múltiples formas y en contextos variados. Esta identidad permeaba también, de manera transversal, todo el curriculum. Un ejemplo lo podemos observar en las fiestas que mencionan dichos cuadernos y que fueron motivo de reflexión y trabajo por parte del alumnado.

12 de octubre: Día de la Hispanidad.

29 de octubre: Día de la Fe y de los Caídos (la Falange se fundó el 29/10/1933).

20 noviembre: Día del dolor (muerte de José Antonio).

27 de noviembre: S. José de Calasanz, fundador de las Escuelas Pías.

8 de diciembre: Día de la Madre (Inmaculada Concepción).

Finales de diciembre y principios de enero: Fiestas de Navidad.

9 de febrero: Día del Estudiante también se le llama “Día de los caídos de la juventud” (el 9 de febrero de 1934 fue asesinado Matías Montero falangista y fundador del Sindicato Español Universitario o SEU).

19 de marzo: Día del Seminario.

2 de mayo: Día de la Independencia.

Mes de mayo: mes de las flores en honor de la Virgen.

30 de mayo: Día de la Juventud (San Fernando, patrón del Frente de Juventudes).

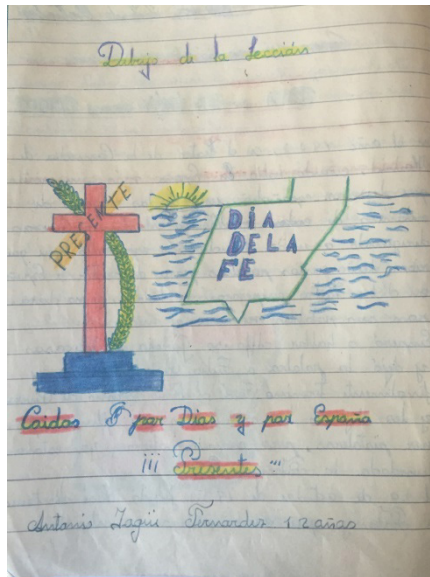
Falta una fiesta tan importante como lo fue el 18 de julio, pero ya estaba dentro del período de vacaciones.

Observamos que existe una simbiosis entre las raíces políticas y las religiosas de estas fiestas lo que las vincula con un esencialismo patriótico marcado por el nacional catolicismo. Al “Día de la Hispanidad” como fecha clave del imperialismo español y que refleja el inicio del cénit del mitologema nacional católico, le siguen fiestas que rememoran la heroicidad de los caídos por Dios y por España como el 2 de mayo. Se suman fiestas inventadas para celebrar los hitos de la historia del Movimiento Nacional e integrarlas en el mito nacional-católico como el 29 de octubre, para celebrar la fundación de la Falange, el 20 de noviembre celebrando la muerte de José Antonio o el 9 de febrero el “Día de los caídos de la juventud”. Lógicamente no faltan las fiestas religiosas del calendario litúrgico que marcan tiempos de vacaciones y de emociones positivas relacionadas con la alegría y el amor sagrado como S. José de Calasanz, el Día de la Madre, fiestas de Navidad, Día del Seminario o el mes de las flores dedicado a la Virgen.

La imagen de la Madre Patria o Madre España apela a la obligación indiscutible del respeto, la lealtad y la entrega incondicional de los españoles a los intereses colectivos interpretados por el poder político. Una ascendencia, una historia, una etnia y un espacio comunes conformaban el sentimiento patriótico nutrido por los muertos y por quienes sacrificaron su vida por el bien de los españoles. Se trataba de imbuir en el alumnado un sentimiento de patriotismo y una solidaridad nacional; de subordinar los intereses individuales a los grandes fines de la patria. Por esta razón se ensalzan las virtudes de los mitos y símbolos patrióticos y se condenan las atrocidades realizadas por los enemigos de la patria. Por encima de la patria,

“está Dios, nuestro Padre y Creador y por lo tanto cuanto mejor cumplamos con la patria y la sociedad, tanto mejor y más cumpliremos y serviremos a Dios. Por eso debemos portarnos bien con nuestros semejantes y servir, amar y defender a nuestra patria, para servir, amar y defender en todo a Dios” (*Cuaderno de Formación del Espíritu Nacional*, 3 noviembre, 1965).

La integración de la patria en la religión es total. Ambas se encajan y sintonizan perfectamente defendiendo e inculcando unos valores comunes.



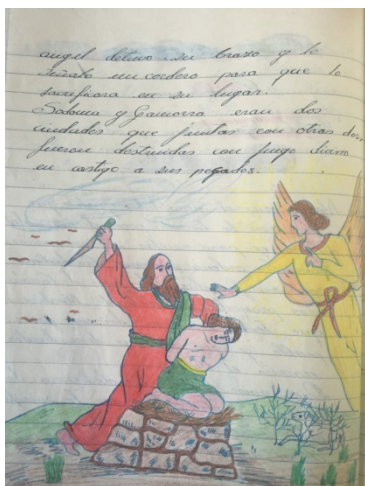
Fuente: Cuaderno de Formación del Espíritu Nacional y Conmemoraciones.
Curso 1964/1965

La espiritualidad española y el heroísmo de sus líderes hacía superior a un pueblo respecto a los valores materiales del contexto de otros países e ideologías materialistas. Los personajes elegidos y propuestos como símbolos patrióticos tenían en común su religiosidad, eran insignes guerreros (desde don Pelayo a Franco) o genios que destacaban en alguno de los ámbitos culturales; todos ellos ejemplificaban el destino mesiánico e imperialista de la patria. El objetivo era generar en el alumnado unos sentimientos patrióticos que, simultáneamente, eran también católicos. Enumeramos los personajes políticos y militares que aparecen en los Cuadernos de rotación de Navarra curso 1964-65 sin orden cronológico: Reyes Católicos (Fernando e Isabel), Carlos I, Felipe II, José Antonio Primo de Rivera, San Fernando (santo y caudillo), Leovigildo, Recaredo, D. Rodrigo, Alfonso X el Sabio, Matías Montero, Felipe III, Felipe IV, Carlos II, Franco, Jaime I, Carlos III, Carlos IV, Fernando VII, los Borbones, Isabel Segunda, Alfonso XII, Gonzalo de Córdoba (El Gran Capitán), El Cid Campeador, Don Pelayo, Alonso Pérez de Guzmán (Guzmán el Bueno), Cristóbal Colón, Hernán Cortés, Pizarro, Valdivia, Elcano, Vasco Núñez de Balboa.

Las biografías de guerreros y conquistadores impregnaban de un marcado tinte militarista a los personajes y servían para ilustrar que con la espada y la cruz se conquista el imperio y se gana el cielo. En este sentido se inculcaba a los niños a perseverar en la fe verdadera y a defender la religión y la patria hasta la muerte, si fuera preciso.

Observamos, en primer lugar, una ausencia de mitos femeninos, excepto las alusiones a la Virgen, Isabel la Católica, Santa Teresa y Agustina de Aragón, que representan el predominio de los valores católicos y patrióticos contra los infieles y los

invasores; en segundo lugar, una mezcla de reyes, conquistadores, héroes, de personajes mitificados como El Cid, don Pelayo o Guzmán el Bueno y al mismo nivel de reconocimiento a Matías Montero, a José Antonio y a Franco. La mayor parte, sigue la secuencia histórica de las “Lecciones de Historia” contenidas en la enciclopedia Álvarez (2007). Más que la historia de los españoles, lo que se refleja es una historia hoy día trasnochada donde son protagonistas el territorio, una cultura castellana predominante cuya fuerza unificadora era la religión católica y un reino para mayor gloria de Dios. Por estas razones, las grandes gestas se han librado contra los enemigos infieles, particularmente los musulmanes, teniendo como pilares históricos el fin del dominio musulmán en suelo hispano (1492) y posteriormente la expulsión de los moriscos con Felipe III. Con anterioridad, se habían producido hitos que demostraban el heroísmo patriótico español defendiendo tierra, patria y religión: la batalla de Covadonga (722) ganada por los astures a cuyo frente estuvo Don Pelayo y considerada el inicio de la denominada Reconquista, el mito del Cid o el gesto simbólico de Guzmán el Bueno que presenta similitudes con los personajes bíblicos Abraham, patriarca fundacional de los judíos, e Isaac.



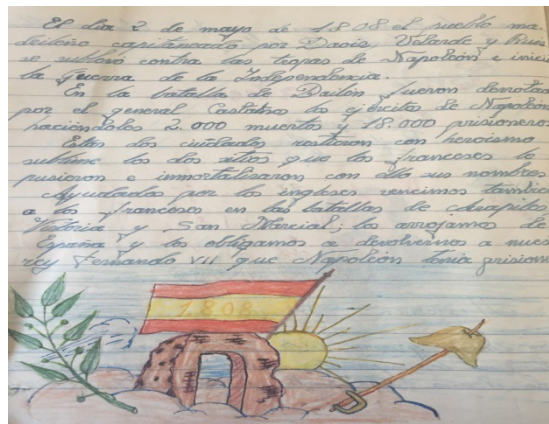
Fuente: Cuaderno de Rotación
Perfeccionamiento. Unitaria de niños número 1
Curso 1964/1965



Fuente: Cuaderno de Rotación
Periodo Elemental. Curso 1964/1965

Se glorifica la formación del imperio, en el que tuvieron un papel relevante los conquistadores, que difundieron los valores patrios y los transformaron en universales, y las grandes gestas como la victoria de San Quintín (1557). Para celebrar este triunfo histórico sobre las tropas francesas se hace hincapié que se construyó El Monasterio de San Lorenzo del Escorial, una de las grandes obras de la huma-

idad. En este mismo sentido, se destaca también la Guerra de la Independencia y la expulsión definitiva de los “invasores franceses” (1808-1814). Con la misma finalidad de fortalecer los mitos nacionales y desarrollar emociones patrióticas se mencionan también las hazañas de los guerreros que lucharon en el siglo XIX por mantenerlo vivo a pesar de que su desmembración era una realidad: combate del Callao (2 de mayo de 1866) en plena independencia de Sudamérica, la resistencia y lealtad demostrada en Filipinas o el heroísmo de la guerra de Cuba. Ya en el siglo XX, los caídos destacados “por Dios y por España” lo serían por la lucha contra el comunismo, el materialismo y el ateísmo, representados en imágenes de iglesias en llamas, la hoz y el martillo o la bandera republicana.

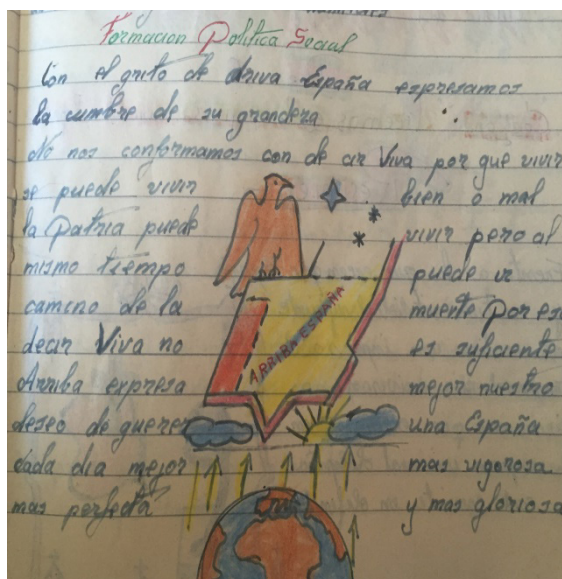


Fuente: Cuaderno de Rotación del Periodo de Perfeccionamiento.
Curso 1964/1965

En los cuadernos no faltan los santos patrios como Santa Teresa, S. José de Calasanz o San Vicente Ferrer. Y por supuesto, se incluyen las referencias a los dos pilares del cristianismo en España: Santiago y el Pilar de Zaragoza. Se observa el interés por demostrar la contribución española al progreso de la humanidad gracias a las personalidades que destacaron en diferentes ámbitos culturales como Séneca o Torres Quevedo, aunque obviamente algunos de ellos se sobredimensionaron como fue el caso de Isaac Peral. No podían faltar los grandes personajes de la literatura o del arte, aunque obviamente no todos tuvieron el mismo nivel de prestigio e influencia: Velázquez, Félix de Samaniego, Tomás Luis de Victoria, Cervantes, Lope, Tirso de Molina, Calderón, Santa Teresa, San Juan de la Cruz, Velázquez y Murillo, Jovellanos, Cecilia Böhl de Fáber (Hernán Caballero), Luis de Góngora y Argote, Francisco de Villegas o Quevedo.

Lo que se pone de manifiesto es el papel secundario de España en el concierto internacional de la década de 1960 añorando un pasado que se consideraba glorioso e imperial. En este mismo sentido, se refuerza la idea de la hispanidad como

una “comunidad espiritual de naciones hispanas unidas por los principios católicos universalistas que la Madre España había legado a sus hijos” (Boyd, 2000, 167). La alegría y el orgullo de la Patria y de sentirse españoles se hacía extensible a un sentimiento hispano en el que predominaban los mismos valores nacionales, pero que se transformaban en universales. Se percibe una doble misión de España: por un lado, preservarse de los invasores, de la perniciosa influencia extranjera y de las ideas contrarias al régimen y por otro, universalizar la fe verdadera y sus principios éticos, es decir, ejercer la vocación imperial de España. Queda vedada y silenciada una historia de las regiones distintas de Castilla y otras formas de entender la historia de España como la historia social o de enaltecimiento de otros principios ciudadanos diferentes a los que defendía el Régimen franquista.



Fuente: Cuaderno de Formación del Espíritu Nacional y Conmemoraciones.
Curso 1964/1965

La metodología didáctica de aprendizaje que se desprende del análisis de los cuadernos es, como la que expresaba la denominada *Enciclopedia Álvarez*, “intuitiva, sintética y práctica”. Las nociones eran muy breves, lo que facilitaba su memorización y la mayor parte de los dibujos calcados de la Enciclopedia. El saber estaba fosilizado y era contrario al pensamiento activo. El método memorístico de la repetición se utilizaba para conquistar el mundo emocional de los jóvenes. La reflexión y la crítica lógicamente no se consideraban afines a un régimen dictatorial. De ahí que las representaciones visuales, los dibujos, encarnaban la simbología del régimen patriótico-religioso (cruces, el yugo y las flechas, el escudo nacional, las banderas de

España y de la Falange, imágenes de la Historia Sagrada, etc.); como también sucedía con los dictados, la caligrafía, las festividades y las consignas que reforzaban los valores del régimen y el sentimiento nacionalcatólico.

Esta formación impuesta de manera memorística se diluiría con facilidad a partir del distanciamiento de la Iglesia y el Estado en la década de los sesenta, por el desarrollismo económico, la apertura del régimen y el deseo de integrarse en Europa que contravenía la argumentación del destino universal de España. No caló porque el contacto de la mayor parte de la población con la escuela, hasta finales de los sesenta, fue breve y epidérmico y por la escasa valoración del régimen al pluralismo cultural español (Canales, 2014). Y se volatilizó también porque “resucitaba a una nación imperialista de guerreros y santos en una sociedad golpeada por el hambre el aislamiento y la amargura”; por su carácter divisorio “buenos españoles/malos españoles” “españoles espirituales/extranjeros materialistas”; la mitad de sus miembros eran vencedores y la mitad, perdedores y porque “elevaba la miseria y la humillación al estatus de virtudes nacionales” (Boyd, 2000, 263).

5.

Conclusiones

El curriculum, y en particular la historia como disciplina y como materia escolar, estuvieron fuertemente politizados durante la dictadura franquista manipulando el pasado en función de sus intereses políticos y religiosos. Percibimos un curriculum al servicio de la construcción de una identidad nacionalista interesada en legitimar un presente político para subvertir cualquier intento de alteración política y religiosa. En este sentido, se le daba a la historia una función de construcción de un pasado común que integrara al grupo en torno a unos valores patrióticos nacionales y comportamientos colectivos. En los cuadernos analizados se observa el interés por la reconstrucción de un pasado nacional donde ha vivido un pueblo noble, desinteresado, valiente hasta el heroísmo y cristiano; una comunidad imaginada, que debía convivir manteniendo dichos valores y construir un futuro común. En otras palabras, el curriculum de los cuadernos escolares refleja su manipulación al servicio de la dictadura franquista y de sus intereses por construir un nacionalismo católico decimonónico. No existe una división entre nación y catolicismo. Ambos forman parte de un todo integral. Es un solo elemento que engloba los dos conceptos.

La obsesión por controlar la ideología y el mundo emocional de los escolares llevaba a politizar todos los personajes y acontecimientos históricos con el fin de arraigar el pensamiento del nacional-católico por una parte y por otra, impedir que el virus del comunismo, del separatismo, de la pluralidad ideológica, la diversidad lingüística y étnica y de todo lo que atentara contra la fe católica infectara a la población infantil. La defensa de una identidad esencialista es evidente.

No se da un paralelismo entre la evolución del curso escolar y una cronología histórica, excepto lógicamente en la materia de Historia de España. En las demás materias y actividades curriculares como dibujo, dictado, consignas, caligrafía, etc. los personajes y símbolos patrióticos de diferentes épocas se entremezclan. Por tanto, el fin de esta propuesta no puede ser la reconstrucción cronológica del mitologema en su proceso de formación, desarrollo, máximo esplendor, coincidiendo con el siglo de oro, y decadencia, porque obviamente esta reflexión crítica escapa por completo a los agentes educativos, sino la formación de una identidad patriótica que durante el transcurso de la historia está jalonada de personajes y hechos históricos representativos.

La formación patriótica que transmiten los cuadernos de rotación que hemos analizado se corresponde más con el modelo formativo de la década de los años cuarenta y cincuenta que con las reformas educativas y las transformaciones socioculturales que se estaban produciendo en España desde la mitad de los años sesenta. El fin del aislamiento internacional y el inicio del desarrollo económico necesariamente afectaron al sistema educativo reformando la Enseñanza Primaria a través de la Ley 27/1964 y, sobre todo, la Ley 169/1965, pero que no afectaron a la pedagogía que transmiten los cuadernos estudiados. Ya se estaban gestando las reformas educativas que culminarían con una transformación en la formación del magisterio en 1967 (Beas, 2010) y con la Ley 14/1970; pero como reconocía un documento ministerial de 1962 (Navarro, 1990, 211) se seguían utilizando rutinariamente las enciclopedias utilizadas como libro único y donde se plasmaba la pedagogía defendida por el nacional-catolicismo. Ni los inspectores de Primaria ni el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) creado en 1958, transformaban una lamentable realidad escolar que se produciría a partir de finales de la década de los sesenta y, sobre todo, desde 1970. Los cuadernos reflejan uno de los últimos cursos en los que se vivía un currículum agonizante.

La historia que se refleja en los cuadernos no servía para comprender el presente, sino que éste, se analizaba al servicio de un pasado, de una época gloriosa que se tenía que revivir. Se concebía como una fuente de instrucción moral, como una herramienta para inculcar una identidad nacional esencialista. El viejo recurso de las dos Españas está presente a lo largo de todo el curso escolar avivado más aún por la defensa de un nacionalismo excluyente.

Bibliografía

- ÁLVAREZ JUNCO, J., *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2001, undécima ed. 2009.
- ÁLVAREZ PÉREZ, A., *Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica (Ajustada al cuestionario oficial). Primer, segundo y tercer grado*, Valladolid, Miñón, 1954. Hemos utilizado la 23a ed., facsímil publicada en Madrid, Edaf, 2007.
- ARCHILÉS, F., “¿Fin del paradigma nacional? La nación en la historiografía contemporánea”, BARRIO, Á., HOYOS, J. Y SAAVEDRA, R. (Eds.), *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación*, Santander, PubliCan – Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2011, pp. 73-94.
- BAUMAN, Zygmunt, *Identidad*, Madrid, Losada, 2005.
- BEAS, M. y SEVILLA, D., “Consideraciones en torno a la relación entre iglesia y Estado en la educación: hitos en la historia contemporánea española”, PINTASSILGO, Joaquim. (Coord.): *Laicidade, Religiões e Educação na Europa do Sul no Século XX*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013, pp. 113-128.
- BEAS, M., “Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970”, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 14, nº 1, 2010, pp. 397-414.
- BEAS, M., GONZÁLEZ, E. y SALMERÓN, A., “Estudio de las emociones generadas por las consignas plasmadas en los cuadernos de rotación de Navafría (Segovia), curso 1964/1965”, (en prensa).
- BOYD, C. P., *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000.
- CANALES, A. F., (2014) “La educación y el fracaso del proyecto nacionalizador franquista”, en Cabrera Acosta, M.A. (ed.) *El franquismo en Canarias*, Santa Cruz de Tenerife, Le Canarien, 2014, pp. 89-104.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M., “La construcción de la identidad nacional a través de los cuadernos escolares en el franquismo en el país vasco”, *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Património Histórico-Educativo*, 1(1) 2015, pp. 7-21.
- GVIRTZ, S., “Micro-politics and the Examination of Curricular Practices: The Case of School Notebooks (155-170)”, BENAVIDE, A. y BRASLAVSKY, C. (ed.): *School knowledge in comparative and historical perspective: Changing curricula in primary and secondary education*, University of Hong Kong, China, Springer, 2007, pp. 155-170, en http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-5736-6_10 (consultado 20/02/2016).
- HOBSBAWM, E. y RANGER, T., *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica, 2002.
- Ley de 17 de julio de 1945, sobre Educación Primaria (BOE de 18 de julio de 1945).
- Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años (BOE de 4 de mayo). Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria (BOE de 23 de diciembre).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto).

- MAALOUF, A., *Identidades asesinas, Madrid, Alianza Editorial, 1999.*
- MADDEN, L. y WIEBE, E. N., "Curriculum as experienced by students: how teacher identity shapes science notebook use", *Research in Science Education*, 43(6), (2013), pp. 2567-2592 en <http://link.springer.com/article/10.1007/s11165-013-9376-8> (consultado 20/02/2016).
- MAHAMUD, K., "Labor docente y trabajo escolar bajo el nacionalcatolicismo franquista (1945-1959)", MEDA, J.; MONTINO, D. y SANI, R. (eds.), *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, Florence, Edizioni Polistampa, 2010, pp. 747-767.
- MARCO, L., "El catolicismo identitario en la construcción de la Idea de Nación Española. Menéndez Pelayo y su "Historia de los Heterodoxos Españoles", 'Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones, n.14, 2009, pp. 101-116.
- MARQUÉS, S. "La escuela en los años 40" en CANALES, A. F. y GÓMEZ, A.. *La larga noche de la educación española. El sistema educativo español en la posguerra*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2015, pp. 71-95.
- MARTÍN, B. y RAMOS, M. I., "Escribir en la escuela en tiempos de guerra", *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), 2015, pp. 67-84.
- MARTÍN, B. y RAMOS, M. I., *La historia contada en los cuadernos escolares*, Madrid, Catarata, 2015.
- MARTÍN, B., RAMOS, M. I. y HERNÁNDEZ, J. M., "Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación. Currículum oculto y explícito", en MEDA, J.; MONTINO, D. y SANI, R. (eds.), *Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento*, Università degli Studi di Macerata (Italia), Edizioni Polistampa, 2010, pp. 237-256.
- MEDA, J.; MONTINO, D. y SANI, R. (eds.), "School Exercise Books. A complex source for a th th History of the Approach to Schooling and Education in the 19 and 20", Macerata, Univesita di Macerata, 2010.
- MENÉNDEZ PELAYO, M., *Historia de los heterodoxos españoles*, Barcelona, Editorial Linkgua, edición de 2011. También está en: http://www.iglesiareformada.com/Menendez_8_epilogo_Historia_Heterodoxos_espanoles.html.
- MORIN, E., *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*, Madrid, Ediciones, 2006.
- NAVARRO SANDALINAS, R., *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, PPU, 1990.
- Orden de 1 de junio de 1967, por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales (BOE de 8 de junio).
- POZO, M. del M., *Curriculum e Identidad Nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- SANCHIDRIÁN, C. y ARIAS, B., "La construcción de ñ identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957- 1959)", *Revista de Investigación Educativa*, 31, (1), 2013, pp. 257-274.
- VIÑAO, A., "Balance de la investigación sobre cuadernos escolares en España, en MEDA, J. y BADANELLI, A. (coords.), *La historia de la cultura escolar en Italia y España: balance y perspectivas*, Macerata, Edizioni Università di Macerata (EUM), 2013, pp. 63-82, 2013.

ANÁLISIS DE CUADERNOS ESCOLARES PRODUCIDOS POR CASAS EDITORIALES DE CIENCIAS EXPERIMENTALES

José Damián LÓPEZ MARTÍNEZ
María José MARTÍNEZ RUIZ-FUNES
CEME. Universidad de Murcia
España¹

Introducción

Los cuadernos escolares vienen siendo objeto de numerosos estudios en el ámbito de la historia de la educación desde la perspectiva de la historia del currículum, de las instituciones formativas, de las innovaciones educativas, de las culturas y memoria escolares o de las disciplinas académicas. Asimismo, se ha estudiado sus aspectos materiales, iconografía y sus diferentes usos (Viñao, 2007). Son también una fuente documental que está siendo recuperada por parte de las instituciones encargadas de estudiar y preservar el patrimonio histórico educativo.

Entre la diversidad de géneros que constituye la denominada primera generación de libros escolares, la correspondiente al ciclo histórico comprendido entre el despegue de la revolución liberal y la II República, es apreciable la presencia de los cuadernos y libros de ejercicios editados junto a otra notable profusión de tipos de libros escolares. Atendiendo a su función didáctica, Agustín Escolano incluye los cuadernos dentro de la categoría de libro activo, una modalidad de texto que exige la participación activa del alumnado en su cumplimentación. Los cuadernos y libros de ejercicios, las concentraciones y los centros de interés son ejemplificaciones de esta modalidad de textos. La segunda generación de manuales escolares se configura hacia mediados de los años sesenta, tras la publicación de los Cuestionarios de 1953 y la creación de CEDODEP en 1958. Los nuevos Cuestionarios de 1965 desencadenaron el cambio hacia la edición moderna, que se reafirmó con la reforma educativa de 1970. En esta nueva generación de libros escolares alcanzan una mayor notoriedad los cuadernos de actividades y ejercicios, libros de trabajo y libros activos como materiales editados en forma de fichas, carpetas, cuadernos u otros soportes que responden a unos teóricos modelos didácticos de enseñanza individualizada, ya implantada en escuelas innovadoras del primer tercio del siglo XX (Escolano, 1998, 313; 2006, 234 y 462).

1 Este trabajo se ha llevado a cabo con la ayuda concedida por el Ministerio de Economía y Competitividad al proyecto de investigación EDU2013-42040-P “Imagen y educación: marketing, comercialización, didáctica (España, siglo XX)”.

En este trabajo pretendemos realizar una primera aproximación al estudio de algunos de los cuadernos de ejercicios y actividades, de vacaciones y libros de trabajo producidos por casas editoriales en el ámbito de las ciencias experimentales existentes en el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia. Nos centraremos en los cuadernos de trabajo individual realizado por el alumnado, publicados por editoriales y casas comerciales desde finales de los años veinte a los años setenta del pasado siglo que incluyen actividades redactadas normalmente por autores especializados. Su estudio puede permitirnos observar respecto a la enseñanza de las ciencias los cambios experimentados en el curriculum escolar, las finalidades y funciones que se otorgó a estas materias, el tipo de actividades propuestas o el modelo de enseñanza-aprendizaje subyacente.

1.

Cuadernos escolares producidos por casas editoriales

A los cuadernos de actividades y ejercicios editados se les ha atribuido un papel secundario y complementario respecto al otorgado a los libros del alumno considerados como textos básicos, los de estudio, de lectura, de consulta y referencia (diccionarios, atlas,...). Normalmente los cuadernos producidos por diferentes casas comerciales y editoriales tienen una presentación, soporte material, diseño, maquetación e ilustraciones más pobres que las de un libro de lectura o de texto, por lo que el aspecto material suele ser más descuidado, la encuadernación es pobre, con papel de baja o mediana calidad y las ilustraciones son de poca calidad o están ausentes.

Han sido publicaciones devaluadas también porque, una vez cumplimentadas, pasan a ser material fungible en toda la extensión de la palabra, destinado casi siempre a su destrucción. Cuando se conservan se hace, entre otras cosas, por su aspecto externo, sobre todo si tienen valor caligráfico o contienen dibujos reproducidos o iluminados por el propio alumno, por su valor emocional al recordar las vivencias personales del paso por la escuela o por considerarlos parte de una cultura material de la educación que es necesario proteger.

Los cuadernos presentan un repertorio de ejercicios que corresponden a una determinada materia o, si son cuadernos de vacaciones, presentan actividades que resumen los contenidos más importantes sobre las distintas materias. Como ha puesto de manifiesto Anne-Marie Chartier el cuaderno convierte los saberes y actividades en disciplinas o materias, y establece jerarquías entre ellas, clasificándolas y ordenándolas temporalmente, distinguiendo entre disciplinas o tareas con cuaderno y aquellas que no disponen de cuaderno o no figuran en el mismo como los trabajos manuales o la educación física (Chartier, 2001). Es por ello por lo que el mayor porcentaje de cuadernos editados se centran inicialmente en las materias instrumenta-

les, prioritariamente en los ámbitos del cálculo y la escritura, aunque posteriormente se extienden a las demás áreas curriculares.

Como producto escolar, los cuadernos reflejan la cultura propia del nivel, etapa o ciclo de enseñanza en el que se utiliza; remiten a los libros de texto utilizados; permiten determinar, como han mostrado María del Mar del Pozo y Sara Ramos, la distribución real del currículum en el quehacer diario de la escuela y la secuencia de actividades y disciplinas; en definitiva, el currículum enseñado o al menos aquella parte del mismo que tiene su reflejo escrito en los cuadernos escolares (del Pozo y Ramos, 2003, 655-657; Martín y Ramos, 2015, 16). Los cuadernos escolares de actividades y ejercicios, los de vacaciones y los libros de trabajo editados pueden servirnos de guía para observar los cambios y transformaciones curriculares en relación con la enseñanza de las ciencias en la escuela.

2.

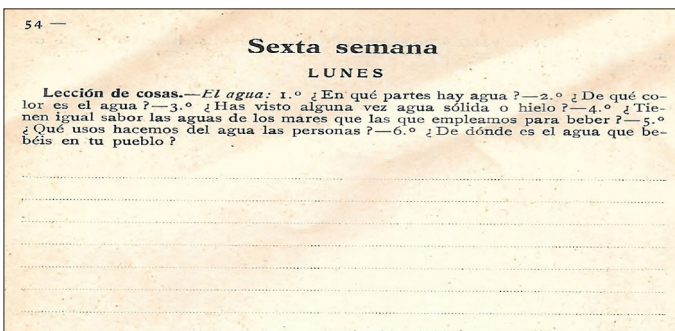
Los cuadernos como indicadores de cambio en el currículum y en la enseñanza de las ciencias

Hasta el inicio del siglo XX la enseñanza de las ciencias en las escuelas españolas figuró en el currículo de la entonces denominada Primaria Superior, sólo para los niños. A partir de la reforma de 1901 no se introduce en el currículo para todo el alumnado la enseñanza de las ciencias de la naturaleza aunque la administración le confiere un carácter subsidiario, como materia de *adorno*. La falta de tradición de estos contenidos en los programas, la insuficiente preparación científica de maestros y maestras, y la ausencia de medios y recursos didácticos adecuados para su enseñanza hará que las ciencias de la naturaleza encuentren grandes dificultades para establecerse como disciplina escolar (López y Delgado, 2014, 71). Por tanto, nos encontramos con una materia con escasa tradición en la escuela española, siendo usual que no llegara a impartirse. Era a través de la lectura de libros de lecturas científicas, fundamentalmente por medio de los libros de *lecciones de cosas*, la única vía que se ofreció para adquirir los primeros conocimientos científicos. Estos libros, consecuencia de la aceptación de los principios de la educación intuitiva, tuvieron una gran difusión, y sirvieron como hilo conductor de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria. En este sentido, la profesora Margarita Comas criticaba su falta de estructura y su ambigüedad ya que solían presentar los programas basados en lecciones que “se refieren unas veces a objetos naturales, otras a artificiales, y tienen falta de relación entre los distintos temas (una lección sobre glaciares podría muy bien venir a continuación de otra referente a la gallina) y el conformarse frecuentemente con la imagen del objeto en vez del objeto mismo” (Comas, 1925, 58-59).



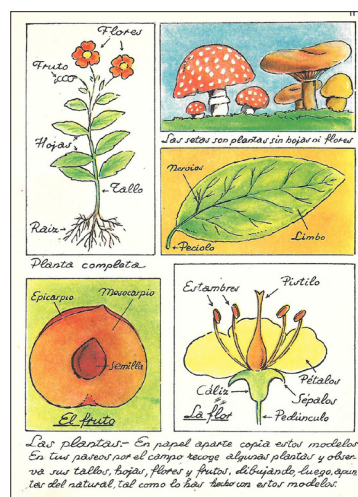
Cuaderno de vacaciones, Luis Alabart Ballesteros, 1928.

Un ejemplo de cuaderno de vacaciones en el que podemos ver el desarrollo de los contenidos científicos mediante *lecciones de cosas* es el de Luis Alabart Ballesteros, maestro del grupo escolar “Baixeras” de Barcelona, publicado en 1928. En el cuaderno se propone una serie de actividades para cada día de la semana, siendo la proporción entre las actividades de lectura, escritura, vocabulario y cálculo mucho mayor que las relativas a *lecciones de cosas*. Las actividades planteadas (el pan, la lana, el ladrillo, el vino, el agua) se corresponden con las desarrolladas en el texto del mismo autor *Preparación y desarrollo de lecciones de cosas* (1926) agrupadas en objetos usuales, animales, vegetales, minerales, productos industriales y experimentos. En este sentido, Rafael Candel Vila, profesor del Institut-Escola de Barcelona, comentaba que la aproximación al estudio de las ciencias en la escuela se basaba en el «Juanito» y, posteriormente, en las «lecciones de cosas», por lo que en opinión de este profesor innovador la aparición de estos libros «sirvió para que en algunas escuelas fuesen el objeto de lecciones de memoria, particularmente en ciertas escuelas de estilo confesional» (Candel, 1933, 9-10).



◀ Figura 2

Las materias científicas se enseñaban de una forma memorística y mecánica, con un enfoque didáctico poco apropiado. Igualmente, Enrique Rioja consideraba que “lejos de despertar interés y cariño por la naturaleza y de educar el espíritu de observación, ejercitar el juicio crítico, su estudio sólo provoca una estéril fatiga en la que la memoria se somete a inútil y ruda prueba” (Rioja, 1925, 412). Rosa Sensat, siendo directora del Grupo escolar “Milá y Fontanals” denunciaba la pervivencia de procedimientos y modos de la escuela libresca y pasiva que ocasionaba que en muchas escuelas se seguía reduciendo la enseñanza de las ciencias naturales a la simple enumeración de caracteres, a una nomenclatura seca y árida y a un coleccionismo de vitrina. Defendía y justificaba el gran valor educativo de las ciencias naturales, abogando por una escuela activa, el estudio y la observación directa de la naturaleza (Sensat, 1933, 391).

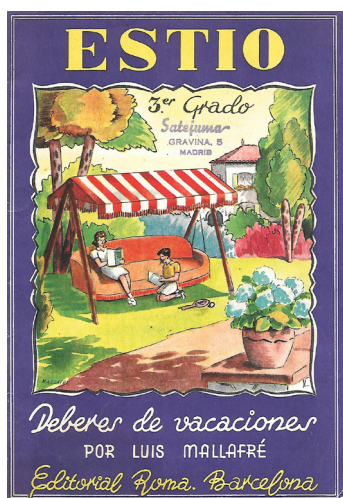


Durante el primer tercio de siglo surgieron distintas propuestas metodológicas en torno a los conceptos de *escuela nueva* y *escuela activa*, basadas en la utilización de estrategias que comportaban la realización de actividades centradas en los intereses de los alumnos. Era importante “acostumbrar al alumnado a la observación, a la comparación, al razonamiento y a la reflexión,... encauzando su espíritu de investigación, esto es, *enseñándole a aprender por sí mismo*”, además de proporcionar a los alumnos habilidades y destrezas y “una serie de conocimientos exactos y modernos, de gran utilidad en la *vida practica*” (Charentón, 1926, 11).

Algunos profesores innovadores de esta época dan una gran importancia al cuaderno diario del alumno puesto que en él se recogen resúmenes de explicaciones, conocimientos adquiridos en clase, observaciones personales, esquemas, descripciones, acompañados de numerosos dibujos, trabajos escritos, etc. (Comas, 1936, 206). En el momento oportuno, en los cursos superiores, el libro y las lecturas eran

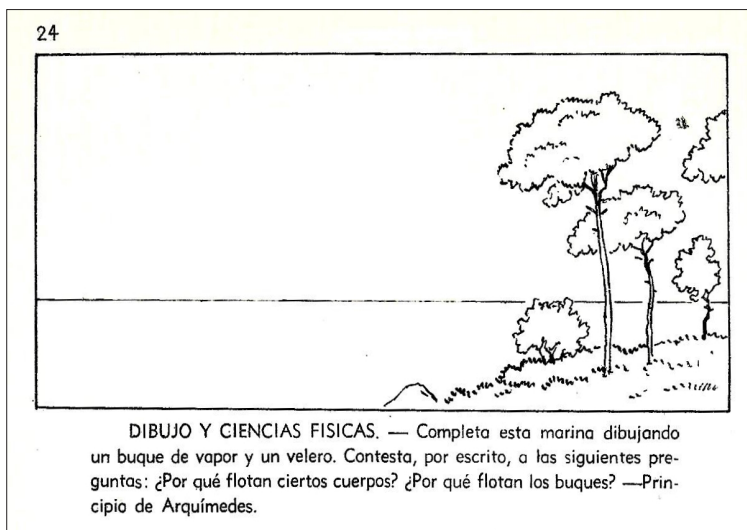
un buen instrumento de información, siendo conveniente y recomendable su uso, pero no aluden a los cuadernos editados por diferentes casas comerciales.

La editorial catalana Roma, que comenzó a funcionar en 1930, se especializó en manuales escolares y de dibujo, cuentos, recortables, libros a modo de juguete y cuadernos. Uno de los primeros cuadernos para deberes de vacaciones publicado por la editorial Roma en 1943 es *Estío. Deberes de vacaciones*, de Luis Mallafré (1895-1988), maestro nacional en Barcelona, prestigioso dibujante, depurado tras la guerra civil y rehabilitado años después, en el que, como en todos los publicados por este autor, prioriza en la necesidad didáctica del dibujo como complemento del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Deberes de vacaciones, de Luis Mallafré, Barcelona, editorial Roma, s.a., 9ª edición.

De nuevo en los años sesenta aparecerá una nueva versión mejorada de la publicada en 1943, en seis cuadernos adaptados a los diferentes grados de la enseñanza primaria, “dando a nuestros cuadernos cierto dinamismo que los renueva, a tono siempre con las más modernas corrientes pedagógicas...”. Las actividades planteadas tratan de repasar las áreas de lenguaje y cálculo fundamentalmente, insertando numerosos dibujos relacionados con los contenidos de otras materias (geografía, historia, ciencias de la naturaleza) así como para colorear, completar y dibujar a mayor tamaño los que se muestran en el cuaderno. En menor número se presentan actividades sobre ciencias de la naturaleza. Un ejemplo de la interrelación entre “dibujo y ciencias físicas” es el que se muestra en la siguiente ilustración.



Una página del cuaderno Estío. *Deberes de vacaciones.*

La Ley de 1945 de Enseñanza Primaria estableció dos etapas diferenciadas: una, general, desde los 6 a 10 años, y otra de carácter especial de los 10 a 12 años. Consideró como *materia complementaria* a las ciencias de la naturaleza por lo que no tuvo ni la misma importancia ni el mismo horario lectivo que el resto, estando sobrecargadas otras asignaturas consideradas formativas como la Formación del Espíritu Nacional y la Religión. En este sentido, como comenta Jesús Asensi, en las escuelas unitarias “se comenzaba siempre, ya en clase, con una oración, todos en pie. Seguía la corrección de los “deberes”, dedicándose la mañana al Cálculo y Problemas y al Lenguaje, sobre todo a la Lectura y la Escritura, diferenciándose las actividades en función de cada grado. Las tardes se dedicaban al estudio de las Ciencias Naturales, la Geografía y la Historia y, también, a desarrollar los Trabajos Manuales, el Dibujo, el Canto y la Gimnasia. Los sábados se explicaba el Evangelio y la Historia Sagrada, se memorizaba el Catecismo y hasta se rezaba el Santo Rosario”. Y comenta que “para las tareas más rutinarias y repetitivas, sí que teníamos otros cuadernos de peor calidad que a veces eran un montón de hojas cosidas. Tales eran para el cálculo y los problemas y para la caligrafía porque, aunque sabíamos que existían cuadernos impresos para tales menesteres, nosotros apenas los vimos en nuestra escuela... En el tercer grado empecé a llevar cuadernos por materias, sobre todo de Lenguaje y de Ciencias Naturales” (Asensi, 2009, 36 y 38). En los años 50, en los cuadros horarios que los inspectores recomendaban para las escuelas graduadas figuraban las ciencias de la naturaleza como una materia que tenía acomodo sólo un día a la semana durante veinte, treinta o cuarenta y cinco minutos (Blasco, 1958, 119-224). Por todo ello, no es fácil disponer de cuadernos que sean exclusivamente de ciencias naturales correspondientes a esos años.

En algunos de ellos, como *Cuaderno de trabajo personal del niño*, de ediciones Afrodísio Aguado –que en los años 70 se convertirá en editorial Miñón– nos encontramos con una serie de actividades relacionadas con la geografía física y económica, cálculo numérico lenguaje y otras relacionadas con las ciencias de la naturaleza a las que el alumnado tenía que contestar en el espacio dejado para ello en cada página, con pocas y pobres ilustraciones y con una escasa calidad de papel. A las preguntas propuestas el alumnado tenía que contestar “unas veces, según os parezca acertado; otras, consultando los libros escolares; otras, en fin, preguntando vosotros al señor Maestro”.

Los Cuestionarios de 1953, como dice López Martín, es el primer documento oficial de la historia de la escuela en España que normativiza la actividad didáctica del magisterio. La administración educativa ofrecerá a los maestros una guía de contenidos y actividades escolares que podrían suponer para el maestro la posibilidad de superar la dependencia de la enciclopedia y los manuales e incrementar su libertad a la hora de planificar, diseñar y ejecutar su labor didáctica (López Martín, 1999, 80). A pesar de ello, tras los Cuestionarios de 1953 y aunque existían con anterioridad para agrupar en un solo volumen los contenidos de las diferentes disciplinas, la enciclopedia fue el libro de texto por excelencia de la escuela y siguió siendo hasta 1965-1970, fundamentalmente en las escuelas unitarias.

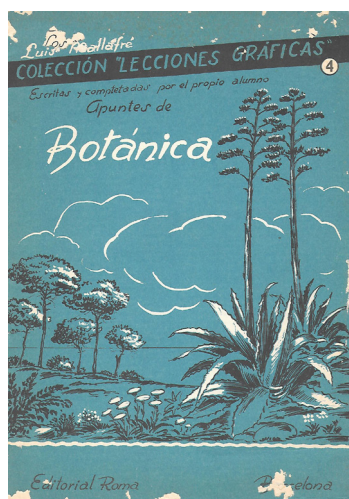
Juan Navarro Higuera, entonces Inspector Jefe de enseñanza primaria de Castellón, comentaba la importancia que habían cobrado los cuadernos en la vida de la escuela, “las múltiples variedades a que se presta su empleo y las distintas aplicaciones que se les dan, han conducido a una cierta especialización”, y diferenciaba entre cuadernos individuales de trabajo, especiales (caligráficos, de dibujo y monográficos) y colectivos (cuaderno de honor, cuaderno de rotación). Entre los cuadernos especiales monográficos incluye a “aquéllos que reúnen trabajos que tengan una característica común, como los que recogen series de biografías, de estudios botánicos o zoológicos,...” (Navarro, 1956, 331).



Cuaderno de trabajo personal del niño,
Afrodísio Aguado, Madrid

El Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), creado en 1958, promovió los Centros de Colaboración Pedagógica, la revista *Vida Escolar*, y la publicación de los Cuestionarios Nacionales. Entre las actividades desarrolladas por el CEDODEP encontramos las encaminadas a la renovación metodológica de los libros escolares para lo cual se creó un departamento de material didáctico (Tiana, 2000, 38).

Adolfo Maíllo desde las páginas de *Vida escolar*, se mostraba contrario a las enciclopedias y comentaba que el maestro “precisa de repertorios muy copiosos de ejercicios de todas clases, no para seguirlos sin ninguna modificación, según hace frecuentemente con los de las “enciclopedias”, sino para seleccionarlos, adaptarlos y modificarlos de modo que respondan en cada caso a las necesidades intransferibles de sus alumnos” (Maíllo, 1960, 16). Desde el CEDODEP se enfatizó en la individualización de la enseñanza a través de fichas de instrucción, de trabajo o estudio (Pulpillo, 1963, 26). La inspectora López del Castillo comentaba también desde las páginas de *Vida escolar* que los cuadernos, libros o fichas de trabajo a partir de los ocho y nueve años “deberían estimular las actividades de análisis, comparación, generalización y aplicaciones diversas (manuales, gráficas) sobre los datos que ofrece el libro, como la búsqueda de datos suplementarios en otros libros o en la realidad misma, ya que la observación y la experiencia directa no debe abandonarse a lo largo de toda la escolaridad”(López del Castillo, 1963, 32).



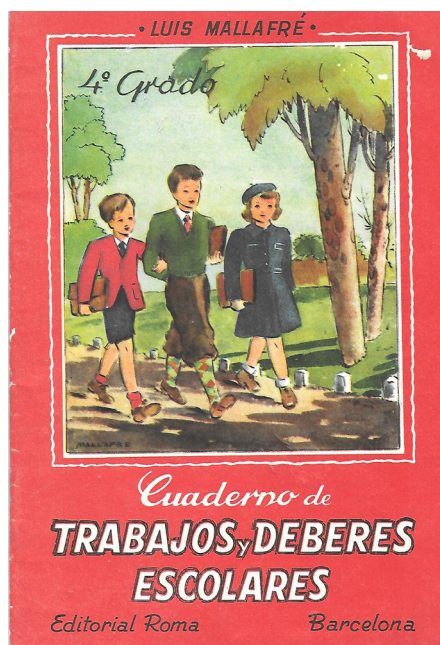
Apuntes de Botánica,
Luis Mallafré, 1960. Editorial Roma.

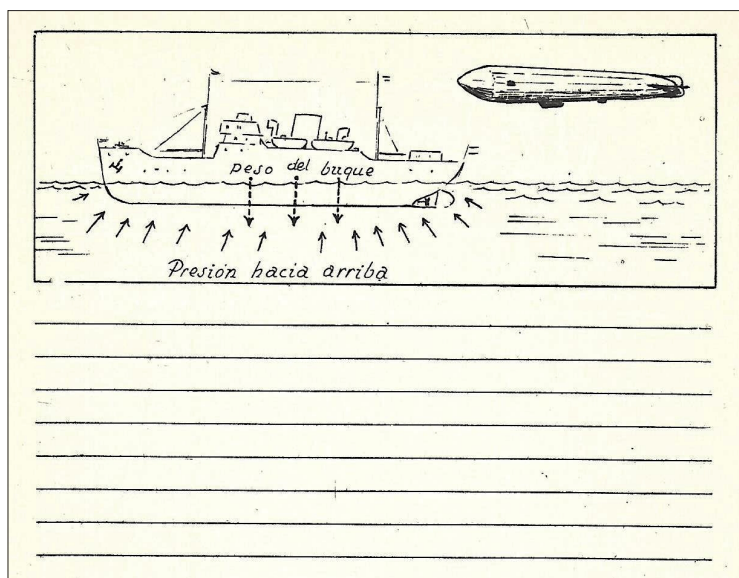
El ya citado Luis Mallafré publicó en 1960, en la editorial barcelonesa Roma, la colección “Lecciones gráficas. Escritas y completadas por el propio alumno”, una colección de ocho volúmenes: *Apuntes de Física*; *Apuntes Botánica*; *Apuntes de Zoo-*

logía; Geología y Mineralogía, etc. En el catálogo escolar de 1963 de dicha editorial se decía: “El niño, al observar y complementar los dibujos (coloreándolos con propiedad) participa activamente en la redacción y comprensión de las lecciones, lográndose gracias a ello una gran eficacia pedagógica Tienen una “gran profusión de dibujos para que “su atenta observación y complemento (coloreándose con gusto y propiedad) provocan una activa participación, de gran eficacia pedagógica, del alumno, para mejor fijar un claro conocimiento de lo que ha estudiado”. (*Catálogo escolar 1963*, editorial Roma, 18). En la contraportada y en la última página del cuaderno se ofrece un resumen de todos y cada uno de los contenidos abordados.

Del mismo autor es *Tareas veraniegas* (1963), una colección de nueve cuadernos para niños de 6 a 11 años que “vienen planteados con tal amenidad que el niño se somete con ilusión a la disciplina de dedicar dos horas diarias a las tareas de repaso” (*Catálogo escolar 1963*, editorial Roma, 27).

Es autoría también de Mallafré la colección *Cuaderno de trabajos y deberes escolares*: son seis volúmenes de cuadernos para párvulos, preparatorio, primero, segundo, tercer y cuarto grados, con las cuestiones básicas de las distintas materias. En la contraportada la editorial dejaba constancia de que “es muy corriente en nuestras escuelas la práctica de poner en limpio algunos de los trabajos escolares entresacados y escogidos de la labor cotidiana.





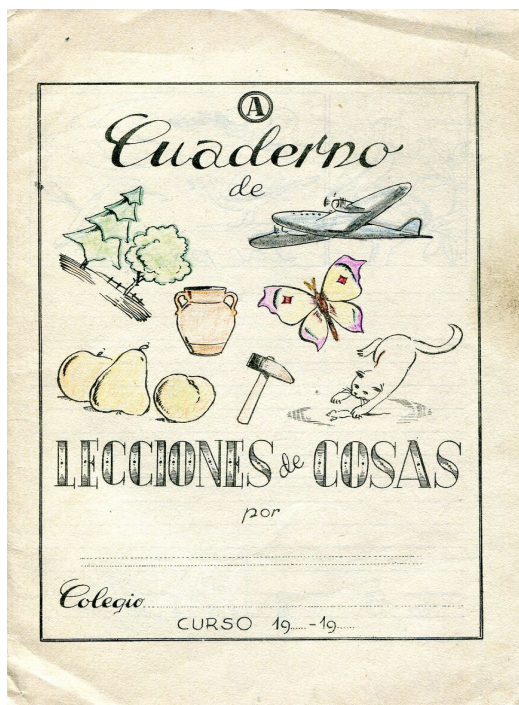
Cuadernos de trabajos y deberes escolares,
de Luis Mallafré, editorial Roma.

Bien puede decirse que esta clase de cuadernos registran el grado de aplicación, esmero y aseo del alumno hasta el punto de influir en la calificación general de los exámenes o pruebas de fin de curso. En este sentido nadie puede negarles un positivo valor pedagógico, que no debemos despreciar en la educación integral de los escolares. Pensando en esto hemos compuesto los presentes cuadernos de trabajo, que ofrecemos gustosos a nuestros compañeros profesionales, persuadidos de facilitarles su penosa labor y en aras de una mejor eficacia en el desarrollo del programa escolar”.

Incluye actividades de ciencias de la naturaleza (los árboles, el bosque, los metales, los vegetales, los animales, las plantas talofitas, los rumiantes,...) en menor grado que las relativas a lenguaje, religión e historia sagrada, geografía e historia o matemáticas. Utiliza también el *modelo de lecciones de cosas* (los alimentos, la leche, la arcilla, las mariposas, etc.). Las actividades planteadas son exclusivamente para que el alumno escriba un texto sobre dichos temas, teniendo que consultar el libro de ciencias para su realización: “en tu libro de ciencias lee todo lo referente a las aves palmípedas y escribe un resumen”. En otras no se ofrece orientación alguna que aconseje lo que debe realizar. Los cuadernos de actividades de esta colección tienen, como obra de Mallafré que son, una gran profusión de dibujos.

Esta misma editorial publicaba en los años sesenta otra colección de quince cuadernos: *Mi carpeta de verano*, para todos los grados (preparatorio, elemental, medio,

superior). En los relativos al grado medio seguía figurando el nombre de “lecciones de cosas”, en consonancia con los libros de lecturas científicas que se seguían editando durante esa década bajo ese genérico título. En los cuadernos destinados al grado superior, el número 13, respondía ya a al área de “Ciencias físicas y naturales”.



Otro cuaderno de la editorial Roma

Juan José Ortega Ucedo, maestro soriano y director de un grupo escolar de Barcelona, ganador del concurso de libros del alumno y del maestro con destino a la enseñanza de la lengua española en las escuelas en 1962, opinaba en *Vida escolar* que “el contenido de un cuaderno de trabajo no puede consistir en la mera transcripción de unos resúmenes preparados por el autor de un manual escolar con la copia también de un dibujo alusivo al texto... no tiene nada que ver con un cuaderno de copias de dibujos y resúmenes por muy felizmente logrados que sean y muy meritorios que por su presentación parezcan”. Los cuadernos, decía Ortega, debían “abundar en gráficos y dibujos expresivos; debe mostrar con nitidez las nociones fundamentales y plantear numerosas cuestiones que exijan una puesta en activo de las facultades psíquicas del alumno, es decir, deben constituir un conjunto sistemático y graduado de ejercicios que ponga en actividad los mecanismos psicológicos”.

Este maestro consideraba que “un cuaderno de mera copia, en la que el niño no se le pide que piense, que enjuicie, que elija entre varias situaciones que se le plantean es infecundo y aburrido”. Y manifestaba que su uso era recomendable “porque economiza tiempo y esfuerzo vano al niño, constituye un factor más de orden educativo y didáctico y con él se alivia la labor del maestro” (Ortega, 1963, 33 y 35).

Los cuadernos de ejercicios estaban elaborados con una estrecha correlación con el libro de estudio que sirve de referencia.

La edición material de los cuadernos de actividades todavía era algo descuidada puesto que su encuadernación era pobre, con papel de baja textura e ilustraciones de deficiente calidad.

Los Cuestionarios de Enseñanza Primaria publicados en 1965 marcaron las bases de la nueva estructura de la enseñanza primaria (Del Pozo y Rabazas, 2013, 123). Determinaban los contenidos y las actividades didácticas que se debían seguir en la escuela española de la época. Se estructuraban en a) Técnicas instrumentales de cultura (Lenguaje, Idioma y Matemáticas), b) Unidades didácticas básicas y realistas (Ciencias de la Naturaleza y Sociales), c) Técnicas de expresión artística (Dibujo, Música, Manualizaciones), d) Materias de carácter especial (Religión, Educación cívico-social, Educación Física, Enseñanzas del Hogar) y e) Habitación (formación de hábitos). Las “Unidades didácticas, básicas y realistas” debían proporcionar a los escolares “un conocimiento progresivo y diferencial en torno a la Naturaleza y a la Vida social como sectores imprescindibles para su proyección en el mundo y en la vida”. En 1º y 2º se introducían globalizaciones, la globalización debía ser la cualidad esencial a las unidades didácticas. A partir de los ocho años, la distribución semanal de las materias por curso establecía para las Ciencias Naturales dos horas semanales en 3º, dos y media en 4º, tres y media en 5 y 6º y tres en 7º y 8º cursos. Estos Cuestionarios son un primer intento de fijar los contenidos de los distintos cursos (ocho, contando el llamado periodo de Iniciación Profesional) en el que teóricamente se graduaba la enseñanza primaria. Se produce una importante transformación en la teoría y en la práctica del curriculum: desaparece la enciclopedia como manual unificado de todas las disciplinas y surgen textos específicos para cada una de las materias. La novedad era la introducción de las “Unidades Didácticas Globalizadas”, que venían a sustituir el tradicional tratamiento escolar de las asignaturas. Todos estos cambios producen la publicación de todo un arsenal de instrumentos didácticos que tratan de plasmar las nuevas orientaciones pedagógicas, entre ellos los cuadernos de ejercicios (López Martín, 1999, 87). Aunque todavía eran escasos los cuadernos editados relacionados con la enseñanza de las ciencias.

Instrucciones para la construcción manual

MOTIVO: Hacer un disco de color que al pasar por un prisma se descomponga en los siete colores del espectro. Construir el disco de Newton para tenerlo en disposición de uso.

- 1.º Este ejercicio ofrece pocas dificultades para su construcción ya que se reduce a recortar el espectro "H" y pegarlo sobre la pantalla "C".
- 2.º Recortar los colores y pegarlos sobre el disco. Es interesante acoplarlos lo mejor posible para que no "moventen" al ser sacada de otro.
- 3.º Construir el refuerzo circular del centro dándole el grueso que se indica. Pegarlo sobre el centro del disco "sin variar sensiblemente el centro" ya que se expone a oscilaciones incesantes.
- 4.º Recortar finalmente el disco "destilador" sobre a nuestro gusto ya que lo tenemos que hacer girar y es conveniente que tenga una prudencial resistencia.
- 5.º La pizarra en forma de "T" es como un soporte destinado a guardar el disco cuando no se utiliza. Recíenlo como siempre, con limpieza y si lo estimamos necesario, se refuerza, pero muy poco. Después se pega por sus extremos "A-B-C", dejando libre la parte central para introducir el mencionado disco de Newton. Para hacer girar el disco necesitamos un afilador que nos sirva de eje. Procurar que el agujero no sea muy grande, aunque sí holgado. En caso de que por el uso se agatardara, nos bastaría sustituir el cartoncito central del refuerzo.

11

REFLEXIÓN: ANGULO DE INCIDENCIA = ANGULO DE REFLEXIÓN. EL RAYO DE LUZ **NO** PASA.

REFRACCIÓN: EL RAYO DE LUZ **SI** PASA.

DESVIACION DE UN RAYO EN LOS PRISMAS CON ANGULO DE 90°

ESPECTRO SOLAR

DISCO de NEWTON

Miguel A. Salvatella - Barcelona

Hago mi libro de Física. Lecciones para la Escuela viva,
Julio Maroto García. Miguel A. Salvatella, Barcelona

Una serie de cuadernos de la editorial barcelonesa Miguel A. Salvatella, creada en 1922, *Hago mi libro de... Lecciones para la Escuela viva*, cuyo autor es Julio Maroto García (1913-2007), maestro y delineante, son de esa época: *Hago mi libro de Fisiología 1, 2, 3 y 4*. La editorial presentaba la serie “dentro de nuestra línea tradicional de ayuda a la Escuela Activa, pretendemos hacer algo que salga de lo corriente y sea una novedad eficaz”. Se trata de unos cuadernos de actividades dirigidos a niños de 9 a 12 años en las que “la actividad manual basada en el “recortable” sea una ayuda a los sentidos y a la memoria, y se convierta en un colaborador del maestro para la educación integral del alumno”. Incluye una serie de recortables que pretenden ser unos materiales explicativos y complementarios de la lección a que se refieren: calor y temperatura, máquinas de vapor, la luz, electricidad, la brújula, el sistema nervioso, el sentido de la vista, etc. Cada tema de los propuestos, además de los recortables, tiene un espacio para un dictado, una redacción, una “consecuencia educativa” y ejercicios.

Álvaro Buj Gimeno, Jefe del Departamento de manuales escolares del CEDO-DEP, en un documento interno no fechado de ese organismo comentaba sobre los cuadernos de ejercicios que “el mayor porcentaje de cuadernos se centran en los correspondientes a materias instrumentales: escritura, cálculo y dibujo; en menor número están los destinados a ejercicios de lenguaje. Puede decirse que el resto de materias apenas cuentan con cuadernos en el mercado de material escolar”. En general, comentaba Buj, presentan una serie de ejercicios correspondientes a una determinada materia recorriendo el temario, aumentando progresivamente el grado de dificultad, normalmente los ejercicios son una reiteración de los presentados al final de cada lección en las enciclopedias, su aspecto material solía ser descuidado, encuadernación pobre, papel de baja o media calidad y con ilustraciones malas si es que existían. Respecto al valor diagnóstico y correctivo para el estado de formación del alumno manifestaba que era escaso. A juicio de Álvaro Buj, eran los *libros de trabajo* los que constituían “el auténtico material escolar de enseñanza individualizada”. Se presentan por cursos de escolaridad en correspondencia con los textos de estudio, tienen en cuenta las características psicológicas del alumno y las leyes del aprendizaje; en ellos el grado de dificultad de las actividades no sólo está graduado sino que es un paso hacia la enseñanza programada; permiten la comprobación del grado de asimilación de la materia de manera sistemática; y, además, el aspecto material está muy cuidado, la encuadernación es fuerte, las cubiertas bien concebidas y contienen grabados muy sugestivos (Buj, s. a, 6).

Tras los cuestionarios de 1965 (*Vida escolar*, 70-71, 1965), el libro se presenta como guía del aprendizaje individualizado, favoreciendo la actividad y el trabajo individual del alumno, apuntando tímidamente a fomentar los procesos de trabajo individualizado. Algunos textos de esta época suponen ya un anticipo de las fichas de ejercicios. Arturo de la Orden comentaba en *Vida escolar* que los libros del alumno se podían clasificar en textos básicos o libros de estudio, libros de lectura, libros de consulta y referencia y *Cuadernos de ejercicios*, “íntimamente conectados con los textos básicos, su función es garantizar la práctica necesaria para fijar lo aprendido en el texto y en los libros de trabajo”. Consideraba que “el libro de trabajo es una exigencia y un producto de la aplicación didáctica del principio de la actividad... Llevado a su último extremo, el libro de trabajo sería un auténtico texto programado”. Consecuentemente con la nueva situación, los cuadernos como repertorio de actividades abarcan a todos los contenidos desarrollados para las diferentes materias.

Disponen sus ejercicios en un orden graduado en cuanto al grado de dificultad, ofrecen pautas que orientan su ejecución, facilitan la individualización del aprendizaje, el desarrollo del principio de actividad, ayudan al diagnóstico y evaluación al mostrar la comprobación sistemática del grado de asimilación. Arturo de la Orden opina que cumplen fundamentalmente una función primordial como es la de garantizar la práctica necesaria para fijar lo aprendido en el texto (De la Orden, 1967, 20).


EL TERMÓMETRO

Para observar el tiempo que hace, lo primero que anotaremos es la _____

Para saber la temperatura miraremos un _____. La temperatura se observa cada día a la misma hora, al aire libre, pero a la sombra.


Escribe debajo de cada termómetro la temperatura que marca.

día 1




21°


día 2



día 3



día 4




El cuadro dibujado a continuación, se llama *gráfica de temperatura*. Los números colocados horizontalmente indican los días, los colocados verticalmente los grados. Cada punto representa la temperatura de un día. En las columnas correspondientes a los días 1 a 4 se han señalado las temperaturas de los termómetros dibujados más arriba.

	1	2	3	4	5	6	7	8
GRADOS	21	22	23	24				


Une con una línea los puntos correspondientes a los días 4 a 8, como se ha hecho del 1 al 4, para completar la gráfica.

Escribe debajo de cada termómetro la temperatura del día correspondiente leyéndola de la gráfica. Pinta la columna termométrica correspondiente a cada temperatura.


día 5




día 6



día 7



día 8



-- 2 --

Prácticas y ejercicios de vacaciones,
Teide, 1967, 4º de Primaria



1 Coge un vaso con un poco de sal.



2 Echa agua en el vaso. Muévela con una cucharilla.



3 Pon el vaso al sol y déjalo varios días. ¿Qué le ha pasado al agua? *Se ha evaporado*
¿Dónde queda la sal? *en el fondo vaso*



4 ¿Se ve la sal? ¿Qué le ha pasado? *Si se ha quitado el agua*
Prueba ahora el agua. ¿Qué gusto tiene? *es un poco más agua lo ha consumido*

5 pts

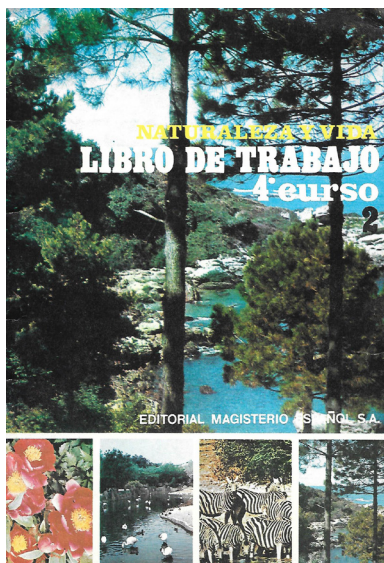
Un saco lleno de sal pesa 45 Kg. y vale 225 ptas.

¿Cuánto vale el kilogramo? ¿Cuánto valen 9 kilogramos?

4.5 pts

Cuaderno de vacaciones.
Tercer curso, Santillana, 1970.

También se editan cuadernos de ejercicios para las vacaciones estivales. Algunos ejemplos son el publicado por la editorial Teide para cuarto curso de primaria, de 1967, y por la editorial Santillana para tercer curso en 1970.



Libro de trabajo 4º curso,
editorial Magisterio español, 1970.

Con la L.G.E. de 1970 se produce un cambio significativo en los aspectos curriculares al incorporar y cambiar el enfoque didáctico para las diferentes áreas de enseñanza, proponiendo la globalización y la interdisciplinariedad. Aparecen los libros de consulta, libros de trabajo y las fichas para los alumnos en respuesta a cada una de las áreas de conocimiento que integraban el nuevo plan de estudios.

El Ministerio actualizaba sus no demasiado antiguos Cuestionarios, sustituyéndolos por las Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica, difundidas en diciembre de 1970 (*Vida Escolar*, 124-126) y en agosto del año siguiente (*Vida Escolar*, 128-130). Resulta novedoso que los programas no se presenten como un inventario de temas, objetivos y actividades, sino que se permita a cada maestro adaptar su trabajo a las condiciones del alumnado y del medio en el que vive y se desarrolla la escuela, incorporando la aplicación del concepto “evaluación continua”.

Las directrices tienden a la educación personalizada, a un sistema de progresión y promoción continua. Se pretende facilitar la individualización del aprendizaje a través de los libros de trabajo, cuadernos de fichas y libros de vacaciones. Las tareas que se presentan, aunque tengan el formato de fichas, presentan similitudes con los incluidos en textos anteriores, concebidos para que las realicen todos los alumnos, aunque sea individualmente. El repertorio de ejercicios y actividades es completo, abarcando todo el temario y siguiendo la estructura del libro de estudio correspondiente. El grado de dificultad en los trabajos que se proponen no sólo está graduado, sino que es un paso hacia la enseñanza programada, es decir, las secuencias siguen

la estructura de la materia, se pormenorizan, y la comprobación del grado de asimilación de la materia se hace de modo sistemático. Normalmente se incluyen periódicamente ejercicios que recapitulan y condensan los ya realizados por el alumno. Los tipos de libros de trabajo son tantos como materias comprende el programa, se presentan por cursos de escolaridad en correspondencia con los textos de estudio. En su elaboración se tiene en cuenta las características psicológicas del alumnado al que va dirigido. El aspecto material suele estar más cuidado que en los cuadernos editados, mejorando sensiblemente la encuadernación, el papel y las ilustraciones.

Un libro de trabajo, *Naturaleza y Vida*, de la editorial Magisterio Español, publicado en 1970, estaba constituido por una serie de dos libros para 1º y 2º y de tres libros para 3º y 4º. Los autores comentan al alumnado que “está hecho para que en él puedas trabajar tú solo...observa los dibujos y mapas, resuelve los ejercicios, completa los gráficos, haz dibujos y da color a otros, etc., y si algo no sabes, averígualo en tu texto, en otros libros o en el atlas y en último extremo pregúntaselo a tu Maestro” (Fuster y Bragado, 1970).

En el proceso de individualización de la enseñanza tienen un papel destacado materiales autoinstructivos como las fichas de enseñanza. Las fichas son uno de los materiales didácticos más empleados en la enseñanza individualizada, permitiendo –al menos teóricamente– orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo a las peculiaridades de los contenidos y a las características, intereses y ritmo de trabajo del alumno. Proporcionan a éste informaciones y directrices para el estudio, presentándole tareas y ejercicios, sugiriéndole la realización de trabajos, lecturas u otras actividades para conseguir los objetivos propuestos.

CIENCIAS NATURALES 5

FICHA
3a

¿QUE SUCEDE A LOS CUERPOS CUANDO SE CALIENTAN?

Los cambios de temperatura influyen en muchos hechos de la vida diaria. Cuando llega el invierno, se pone anticongelante en el radiador del automóvil; las tuberías se rompen cuando el agua que conducen se convierte en hielo. En el verano, el asfalto de las carreteras se reblandece hasta el punto de que nuestras pisadas se marcan en él.

¿Por qué se producen estos problemas? En las siguientes actividades vas a investigar los cambios que produce el calor en los gases, líquidos y sólidos.


CUANDO EL AIRE SE CALIENTA

Material necesario:

- un matraz de ½ litro
- un termómetro
- un globo
- un mechero de alcohol o de gas
- «Consultor», Libro de consulta básico.

1 En esta actividad vas a observar los cambios que se producen en el aire cuando se calienta. ¿Recuerdas en qué se diferencia una observación de una interpretación? Lee en tu libro de consulta: «Qué es observar»; lo encontrarás en la sección «¿Cómo trabajan los científicos?».


2 Coloca el termómetro en el interior del matraz, como indica el dibujo; procura que no toque el vidrio del matraz. (Para sujetar el termómetro debes atarlo con un hilo.)



Nombre _____ Fecha _____

Fichas de trabajo 2,
Santillana, 1971.

3—EXPLICA, a tu manera, por qué los cuerpos sólidos cuando se funden aumentan de volumen, y al agua le ocurre lo contrario. Describe la experiencia del dibujo y dale color:



4—PIENSA Y CONTESTA:

- Al cambio de estado de un líquido a gaseoso se llama _____.
- Cuando este cambio se realiza lentamente, recibe el nombre de _____.

5—DESCRIBE los elementos que producen la **evaporación**:

1 La temperatura _____

2 La mayor superficie _____

3 La corriente de aire _____

— 34 —

Hago y aprendo,
ed. Miñón, Valladolid, 1970.

Unas fichas indican al alumno qué tiene que hacer, otras incluyen una exposición o explicación de un texto para estudiar datos, otras están destinadas a alumnos con dificultades de aprendizaje o para el alumnado de más capacidad. También existían fichas para la autoevaluación del alumnado con respuestas cortas tanto cerradas como abiertas. Presentan información, recursos verboicónicos, dibujos o viñetas como complemento a la información proporcionada. También muestran esquemas, resúmenes, cuadros y gráficos para facilitar la información y recordarla. Indican acciones concretas que ha de realizar el alumnado: observa, lee, indica, busca,... ; proponen experimentos que deben realizar los alumnos, ejercicios que requieren completar lagunas de textos, textos incompletos; representan gráficamente fenómenos que sirven para la realización de determinadas actividades, ejercicios de comprobación de hipótesis, deducción de conclusiones, etc.

Hemos consultado las Fichas de trabajo 2 del Área de experiencias (II. Ciencias Naturales, las del Área de Ciencias naturales 5 (ciclo medio de EGB) y 6 (segunda etapa de EGB), editadas por Santillana en 1971: “Esta colección de fichas te van a ayudar para que seas tú mismo quien vayas descubriendo y aprendiendo”. En ellas se hace palpable otra de las propuestas para la mejora de la enseñanza de las ciencias: el aprendizaje por descubrimiento. Se trataba de que los alumnos aprendieran por sí solos, a la vez que se familiarizaban con la metodología científica, considerada ésta como un proceso puramente empírico e inductivo.

En otro cuaderno de actividades escolares, *Hago y aprendo*, de la editorial vallisoletana Miñón, de 1971, para cada uno de los cursos de primaria y con actividades de diferente grado de complejidad de acuerdo a la diversidad de alumnado al que va dirigido, los autores dejan constancia de que “están concebidos para que el niño HAGA y, haciendo, APRENDA... Pretendemos que estos cuadernos sirvan para entablar un diálogo formativo e instructivo entre ellos y el niño. Con esta mira hemos seleccionado las actividades. En tal diálogo LIBRO-ALUMNO, el Profesor debe limitarse a sugerir, orientar y valorar la obra que el niño realice”.

Frente a los enfoques *tradicionales* mayoritariamente utilizados, se recomienda poner en práctica *nuevos métodos* basados en la investigación de los alumnos en el aula, con el fin de aumentar su interés por las ciencias.

3. Conclusiones

La investigación que aquí se presenta es una investigación en curso que pretende ampliar su estudio a otras disciplinas e introducir otros factores, como los relativos a la comercialización que, aún ajenos al mundo educativo propiamente dicho, condicionan la evolución y los cambios del mismo.

Tras analizar algunos de los cuadernos editados sobre ciencias de la naturaleza depositados en el CEME de la Universidad de Murcia, podemos concluir que permi-

ten observar los cambios experimentados en el curriculum escolar para las ciencias de la naturaleza desde finales de los años veinte a los años setenta del pasado siglo, la evolución en los enfoques didácticos y modelos de enseñanza-aprendizaje subyacentes, y en las finalidades y funciones que se otorgó a estas materias en la escuela española hasta el último cuarto del siglo XX.

Respecto al análisis de las actividades de enseñanza planteadas podemos afirmar que son, en general, adecuadas para la edad y capacidades del alumnado al que va dirigido y de fácil comprensión para su realización, aunque hay evidentes excepciones. Muchas de las actividades podrían suscitar interés y curiosidad en los niños y niñas hacia el contenido de enseñanza desarrollado, aunque otras lo son menos. Algunas tratan de relacionar los contenidos de enseñanza con la experiencia de los alumnos en su vida cotidiana (fenómenos físico-químicos cotidianos, seres vivos próximos a su entorno, ...), aunque en algunos casos no es así ya que se plantean ejercicios sobre hechos físico-químicos y animales o plantas poco comunes y alejadas de los intereses del alumnado. Existen algunas actividades en los cuadernos que pueden inducir a errores conceptuales. Es usual que muchos de los cuadernos presenten la información para que los alumnos busquen (en la contraportada del cuaderno o en el libro de estudio) la información literal contenida en el texto de apoyo y la copie, es decir, para memorizar el conocimiento, por lo que proporcionan frecuentemente una información orientada a la mecanización de los aprendizajes mediante una ejercitación reiterativa, para memorizar los contenidos. Su corrección por parte del maestro o maestra podría ayudar a la evaluación de los aprendizajes. Algunos casos tratan de ayudar al alumnado a organizar y estructurar la información a través de la realización de esquemas, diagramas, dibujos, etc., en otros no es así. Son numerosos los que plantean la observación de ilustraciones (dibujos, fotos,...) que inducen a la reflexión del alumno y a que comunique por escrito la información más relevante. En casos muy concretos se plantean interrogantes, la realización de ejercicios prácticos respecto a un determinado proceso científico (observar y clasificar objetos, estimar medidas, procesar datos, analizar resultados, etc.) e incluso pequeñas investigaciones para ser desarrolladas por parte del alumnado, aunque son estos aspectos relacionados directamente con el trabajo científico los menos usuales.

Bibliografía

ASENSI, J., *"Memoria de un maestro. Memoria de la escuela"*, *Tendencias pedagógicas*, 14, 2009, pp. 33-55.

BLASCO, I., *Horarios escolares*, Madrid, Biblioteca Auxiliar de Educación, 55-56, 1958.

BUJ, A., *Revisión de manuales y textos escolares*, MEC, Dirección General de Enseñanza Primaria, CEDODEP, 3, s.a.

- CANDEL, R., "Las Ciencias de la Naturaleza y las realidades de la escuela activa", *Institut-Escola, Revista de l'Institut-Escola de la Generalitat*, 10, 1933, pp. 9-12.
- CHARTIER, A. M., "À propos des cahiers des élèves", en KU ERA, M., ROCHEX J.Y. y ŠTECH, S. (eds.), *La transmission du savoir comme problème culturel et identitaire*, Prague, Editions Carolinum, 2001, pp. 69-87.
- COMAS, M., "Las ciencias en la escuela", *Revista de Pedagogía*, 38, 1925, pp. 56-64.
- COMAS, M., *Contribución a la metodología de las ciencias naturales*, Gerona, Dalmáu Carles, Pla. E. C. editores, 1937.
- DE LA ORDEN, A., "Los libros de trabajo", *Vida escolar*, 1967, 89-90, pp. 20-23.
- DEL POZO, M^a M. y RABAZAS, T., "Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas", *Bordón*, 65 (4), 2013, pp. 119-133.
- DEL POZO, M^a M. y RAMOS, S., "Los cuadernos de clase como representaciones simbólicas de la cultura escrita escolar", en JIMÉNEZ, A. y otros, *Etnohistoria de la escuela*, Burgos, Universidad de Burgos, 2003, pp. 653-664.
- ESCOLANO, E. "La codificación de la primera manualística" en ESCOLANO, A. (Dir.) *Historia ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pp. 219-239.
- ESCOLANO, A "Libros de trabajo y cuadernos de ejercicios", en ESCOLANO, A. (Dir.) *Historia ilustrada de la Escuela en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, pp. 302-326.
- FUSTER, J. y BRAGADO, M. *Naturaleza y vida. Libro de trabajo*, Madrid, editorial Magisterio Español, 1970.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, M^a T., "Condiciones y empleo de los libros escolares en relación con los niveles de curso", *Vida escolar*, 51-52, 1963, pp. 29-32.
- LÓPEZ, R., *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia, Universidad de Valencia, 1999.
- LÓPEZ, J. D. y DELGADO, M^a Á., "La enseñanza de las ciencias escolares en la Revista de Pedagogía (1922-1936)", *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 24, 2014, pp. 69-101.
- MAILLO, A., "Del libro al documento", *Vida escolar*, 21, 1960, pp. 15-17.
- MARTÍN, B. y RAMOS, I., *La historia contada en los cuadernos escolares*, Madrid, Catarata, 2015.
- NAVARRO, J., *Cuadernos escolares*, Madrid, Biblioteca Auxiliar de Educación, 21, 1956.
- ORTEGA, J. J., "Cuadernos de trabajo: tipos, condiciones y empleo", *Vida escolar*, 51-52, 1963, pp. 33-36.
- PULPILLO, A. J., "Fichas para trabajo individualizado", *Vida escolar*, 51-52, 1963, pp. 26-28.
- RIOJA, E., "El cuestionario de las oposiciones a escuelas. Ciencias naturales", *Revista de Pedagogía*, 45, 1925, pp. 411-413.
- RODRÍGUEZ, A., *Las ciencias en la escuela*, Madrid, ed. Ortiz, 1926.
- SENSAT, R., "Los estudios de la Naturaleza en la escuela primaria", *Revista de Pedagogía*, 141, 1933, pp. 391-396.
- TIANA, A., "El libro escolar en España desde el Franquismo hasta la LOGSE", en VVAA. *El libro y la educación*, Madrid, ANELE, 2000, pp. 34-58.
- VIÑAO, A., "Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos", *Memoria, conocimiento y utopía*, 3, 2007, pp. 93-120.

CUADERNOS DE ROTACIÓN EN LA ACTUALIDAD: UNA EXPERIENCIA GUIADA DESDE EL CEMUPE

Bienvenido MARTÍN FRAILE
Isabel RAMOS RUIZ
Universidad de Salamanca

Introducción

A las puertas de la segunda década del siglo XXI, se puede decir que las nuevas tendencias y líneas de investigación surgidas en el estudio de la historia de la escuela, de la infancia y de educación en los últimos años del siglo XX se han afianzado. Prueba de ello es la consolidación de la Sociedad Española de Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), la ilusión manifiesta por la creación de museos de educación bien de carácter autonómico o de corte universitario, o la excelente acogida y celebración de las VI Jornadas de la SEPHE en Donostia coincidiendo con la capitalidad europea de la ciudad, lo que otorga un realce especial a dicho evento.

También los estudios sobre cultura material, oral y escrita de la escuela ocupan un lugar importante tanto por su número como por su valía en la interpretación de los modelos educativos del pasado. Así, en el ámbito de la cultura escrita se ha avanzado en el análisis de los libros, manuales y cuadernos de la escuela. Estos últimos, olvidados y sin apenas consideración hasta finales del siglo XX, han demostrado ser una fuente primaria de gran fuerza en la recreación de la intrahistoria escolar, en la observación de las prácticas educativas que se llevaron a cabo dentro de las aulas, en el análisis de las relaciones entre sus protagonistas –los maestros y los alumnos–, o en el estudio de los contenidos enseñados y los valores transmitidos. Los primeros estudios efectuados a comienzos del siglo por Pozo Andrés y Ramos Zamora (2001), Martín Fraile (2003), o Viñao Frago suscitaron el interés de los historiadores de la educación, dando lugar a un estudio en profundidad de los mismos, desde la óptica que apuntó el profesor Viñao al referirse a las escrituras:

Lo textual no es un espejo de lo real; como la fotografía, lo interpreta y transforma. Pero siempre remite e indica la existencia de un contexto de producción y de una realidad puesta por escrito –el referente–. Tanto uno como otra dejan sus huellas en lo escrito. No hay manera de prescindir en un texto del peso, de la presencia, de una realidad de la que lo textual también forma parte. Tampoco de los silencios y ausencias; de lo que queda fuera (Viñao, 1996,53)

El año 2007 significa el espaldarazo sobre cultura escrita y cuadernos al celebrarse en la Universidad de Macerata el *Convegno Internazionale Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento*, que consiguió reunir a un elenco de estudiosos del patrimonio de países diversos, constituyendo lo que ha llegado a ser uno de los referentes que apuntaló la investigación sobre los mismos.

En este sentido hay que entender la decisión del CeMuPe –Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca– establecido como Centro Propio de la universidad en 2010, de introducir los cuadernos escolares como una línea preferente de estudio e investigación, que dio como resultado la creación de una colección de *Cuadernos de escuela*, que cuenta con más de mil unidades entre cuadernos de niños, de maestros, de alumnos de magisterio y oficiales de la escuela. Este interés ha derivado en estrecha colaboración con otras facultades de Educación que se han implicado en esta misma temática, como la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga; o que cuentan con su propia colección de cuadernos escolares en sus museos de Educación, como es el Fondo del CEME de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, el de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla (creado el 4 de octubre de 2012) o el de la Universidad del País Vasco (creado el 5 de junio de 2014), especializándose estos últimos a su vez en Memorias escolares.

Es de destacar las miradas que últimamente y desde diversos lugares convergen en el CeMuPe y sus cuadernos. En este sentido, profesores de la Universidad de Huelva que preparan una gran exposición sobre Juan Ramón Jiménez y su obra cumbre *Platero y yo* han solicitado al CeMuPe rastrear entre sus cuadernos cualquier dato –redacciones, copias, dibujos, dictados, exámenes– que muestren la presencia del autor y su libro en la escuela. También desde la Universidad de Valencia se ha solicitado colaboración en la búsqueda de información que refleje la historia de España en cuadernos de 1900 a 1931.

A lo largo de varios años el estudio de los cuadernos ha ocupado la atención del CeMuPe, lo que ha dado lugar a publicaciones diversas, la última del 2015 con el título *La historia contada en los cuadernos escolares*, y a una exposición itinerante que llevó como encabezamiento *Cuadernos de la escuela* y que ha ido recorriendo distintas facultades de Educación y Escuelas de Magisterio de España: Salamanca, Sevilla, Donostia, Murcia, Bilbao, Zamora; y Museos educativos: Santiago de Compostela.

En el 2016 el camino recorrido es amplio, y la valía de los cuadernos como documento y fuente de análisis de la escuela no se cuestiona. El acento se pone en estos momentos en la metodología más eficaz para su estudio, en la unificación de criterios para su catalogación o en profundizar en su análisis en apartados más específicos.

1.

Los cuadernos de rotación a lo largo del siglo XX en la escuela española

En más de una ocasión se ha comentado que el punto de partida en el CeMuPe hacia el estudio de los cuadernos de escuela fue la donación de un cuaderno especial –el cuaderno de rotación– en el año 2003, del que por entonces desconocíamos su gran valía, pero que ha llegado a ser uno de los más apreciados. Este cuaderno de una zona rural y marginal de la meseta leonesa contenía en sus páginas datos sobre la asistencia de los alumnos, el material utilizado, las actividades, la autoridad del maestro, lo que en definitiva viene a ser la intrahistoria escolar.

Como en estos meses la asistencia es mala por estar en recolección y siembra dice el Sr. Maestro que lo empleemos en repasar parte de lo estudiado en el curso, en enseñar a los pequeños y escribir reglas de ortografía que él nos dictará para tenerlas en cuenta en los dictados que hagamos durante el curso. Fuente: Cuaderno de rotación. Ayoó de Vidriales (Zamora), 1955.

El rastreo del origen y significado de la presencia de estos cuadernos en las aulas conduce a la escuela de principios de siglo XX y a la figura de Martí Alpera, de la cual ha hecho diversos estudios el profesor de la Universidad de Murcia Pedro Luis Moreno (2005), así como una magnífica exposición (2010). Alpera, visitando las escuelas francesas de los primeros años de ese siglo, descubre el valor pedagógico de los cuadernos de rotación. En Francia era un medio didáctico de uso generalizado por su potencial pedagógico y didáctico. Era el cuaderno de la clase, *le cahier de roulement*, el testimonio de lo que se había trabajado a lo largo del curso. A su vuelta Alpera lo introdujo en las escuelas españolas (Martín y Ramos, 2008), apoyado por el Ministro Romanones e impulsado desde ámbitos educativos reformadores, progresistas e institucionistas. Es una clase de cuaderno que emplea una metodología atractiva, activa y participativa para el niño, que se elabora conjuntamente por todos y refleja lo aprendido de una forma personal.

Su proyección hacia la enseñanza elemental en nuestro país dio lugar a su desarrollo a lo largo del tiempo y de la geografía española. El cuaderno que rota entre todos los alumnos de la clase por riguroso orden de turno, que refleja aquellos ejercicios o cuestiones que más han llamado la atención del niño o el maestro ese día, en el que cada niño da lo mejor de sí porque va a quedar depositado en la escuela con cada firma a pie de página, llega a ser un cuaderno de especial trascendencia en la escuela española durante casi setenta años, vinculado no solo a los espacios escolares sino también a la realidad social y política de cada etapa histórica.

Durante la Segunda República su uso se generaliza, convirtiéndose en el medio de transmisión de valores de ciudadanía, con la enseñanza de valores de solidaridad, respeto y libertad; de hábitos democráticos de participación social y convivencia; de aprendizaje de los derechos del hombre. (Martín y Ramos, 2010)

Después, fue el instrumento usado durante la dictadura franquista para inculcar su ideología y moldear las mentes infantiles en principios de servicio a la patria y religiosidad. Lo vacía de los contenidos que habían sido esenciales en el período republicano, sucediéndose en sus páginas himnos, cánticos, emblemas, banderas, consignas y dibujos de niños uniformados, biografías de santos y de héroes.

Ahora bien, en ninguno de los dos periodos se olvidaron de continuar escribiendo en los cuadernos las materias de enseñanza en el aula con ejercicios diversos y dibujos alusivos al tema aprendido, con un currículo diferenciado para los niños y las niñas en el nacionalcatolicismo (Parra, 2012). Por eso, la interpretación de los cuadernos de rotación permite desentrañar la vida social, educativa y política de España, al mostrar los modelos de formación en las aulas de la enseñanza elemental.

La Ley General de Educación de 1970 supone un cambio profundo con el modelo educativo anterior, lo que unido a la llegada de la democracia en 1975 produce una reacción en contra de todo aquello vinculado al franquismo. El cuaderno de rotación había sido utilizado por el poder establecido para mantener el núcleo dogmático del régimen y como instrumento de control por parte de la Inspección Educativa (Martín, 2003). A partir de la década de los setenta existe una oposición al mantenimiento de esta práctica escrita, en parte por las connotaciones que generaba al asociarse con la etapa anterior y en parte también por la introducción de una metodología basada en fichas de trabajo impresas que complementaban el libro de la asignatura correspondiente.

El cuaderno rotativo desaparece de las aulas y después de treinta años pasa a formar parte de la memoria personal y colectiva de personas muy mayores que se acuerdan de una práctica escolar en la que coinciden que era muy gratificante.

2.

La experiencia iniciada en el CeMuPe en los colegios de Educación Infantil y Primaria

La colección de cuadernos escolares que inicia el CeMuPe cuenta con una muestra considerable de cuadernos de rotación de la época republicana y franquista. Luego hay un silencio en torno a estos cuadernos, roto en algunas ocasiones a mediados de los años noventa por algunos cuadernos realizados en algunas escuelas que pudieran ser considerados de rotación en cuanto que cumplen las exigencias de éstos: carácter rotativo, ejercicios y firmas de cada niño, presentación esmerada, reflejo del curso escolar; pero que en otros aspectos no se ajusta a lo esperado al no tener en cuenta las actividades curriculares diarias, sino que sobre un mismo tema (refranes, poesías, científicos, etc.) cada niño realiza un ejercicio creativo, propio y personal. Es uno de los testimonios más fieles de que la cultura empírica, la praxis escolar que oficia el maestro, se transmite mediante códigos no escritos de una

generación a otra de docentes. La única condición para continuar es el grado de eficacia de las prácticas. Muestran una escuela viva, que va evolucionando al compás de la realidad diaria que escenifican sus protagonistas: maestros y alumnos. Por eso unas prácticas desaparecen al no demostrar su utilidad, otras se mantienen, unas terceras se modifican pero perviven y otras van apareciendo según las necesidades de la sociedad. (Martín, 2011)

El cuaderno de rotación desapareció de las aulas por causas ajenas a su valía como medio didáctico y recurso metodológico. Fueron condicionantes relacionados con normativa y política educativa por un lado, y con las nuevas teorías de enseñanza de los expertos por otro, los que determinaron su alejamiento. Por eso aquellos maestros que conocieron esta práctica –bien por realizarlas siendo niños, bien por observarlas en su periodo de formación en magisterio– vuelven a incorporarla al ámbito escolar, aunque con un formato más moderno y actual.

La observación de esta realidad lleva al CeMuPe a impulsar de nuevo el conocimiento del cuaderno de rotación. La proyección del conocimiento generado hacia otros sectores y ámbitos de la sociedad es uno de los retos a los que deben enfrentarse los museos actuales. Su finalidad no debe ser solamente exposición de materiales, o llevar a cabo colecciones de cultura escolar (libros, manuales, cuadernos, fotografías, recursos didácticos, utillaje de la escuela, objetos científicos, memorias escolares) o preservar el patrimonio histórico de carácter educativo. La finalidad última consiste en concienciar a la ciudadanía del valor de un legado que pertenece a las generaciones futuras y hacerle partícipe de ese patrimonio.

Es en este sentido como se debe entender el programa iniciado en el curso académico 2011-12, destinado a no olvidar el significado y conocimiento del cuaderno de rotación dentro de la comunidad docente desde una perspectiva histórica; y al mismo tiempo a favorecer su vuelta a las aulas si los docentes le dan su aprobación.

El sector social a quien se dirige el proyecto, los receptores del mismo, debían ser los maestros actuales y sus alumnos. Para llegar hasta ellos y a la vida diaria en las aulas se utilizaron, y se siguen utilizando, dos vías de aproximación de carácter institucional:

Por un parte la Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes del Ayuntamiento de Salamanca, quien patrocina y da a conocer entre los colegios de la capital salmantina el cuaderno, promoviendo la participación de los maestros-tutores en la elaboración y realización a lo largo del curso de un cuaderno de rotación en su aula. Una iniciativa en la que el primer año se apuntaron muy pocos docentes, pero que varios años después suscita el interés manifiesto de muchos centros, que han incorporado a la dinámica escolar esta práctica educativa con buenos resultados y satisfacción general.

Por otra, la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora y la Facultad de Educación de Salamanca, desde las asignaturas relacionadas con la historia de la educación, donde se estudia y analiza con los alumnos esta práctica de cultura escrita y se ofrece a los alumnos que realizan el *Practicum* que la descubran y oferten a los docentes para hacer junto a ellos un cuaderno de rotación que corresponda a un trimestre.

Los resultados obtenidos indican el alto grado de satisfacción entre los alumnos de Magisterio, los profesores implicados y los alumnos que lo llevan a cabo, que vuelven a repetir la experiencia en años sucesivos. Un programa que se va consolidando en el panorama de enseñanza elemental del distrito de la Universidad de Salamanca, pero que comienza a extender sus raíces hacia otras partes de la geografía española.

3. Las características de los cuadernos de rotación actuales

Cien cuadernos de rotación realizados entre el 2011 y el 2015 de las provincias de Zamora, Salamanca y Cáceres principalmente, aunque también de otras provincias, se custodian en el CeMuPe. Al comenzar este programa se imprimió un modelo de cuaderno de pastas de hule negro, con el número de serie de cada año en la contraportada y con un pequeño texto en el que se exponía la finalidad del cuaderno. La nueva edición de este curso se ha realizado en tonos más alegres, en azul cobalto, manteniendo los logos del CeMuPe, de la Fundación y el rótulo “Cuadernos de rotación”. En su parte superior se muestra un rectángulo vacío, para que cada colegio y cada clase rotule su nombre. No obstante, hay colegios que han preferido elaborar el formato de su propio cuaderno de rotación.

▼ Fig.1.
Nueva serie de “Cuadernos de rotación”
del curso 2015-16, de color azul.



En el texto que figura en su interior se explica su origen, sus características y lo que se pretende en la actualidad desarrollar con este cuaderno en las escuelas. Así se dice que:

Los niños se sienten vinculados e implicados en un cuaderno de todos y para todos, que al final del curso queda como obra conjunta, y que pueden mostrar con satisfacción. Favorece el trabajo en equipo, el sentido de la responsabilidad, el orgullo de una labor bien hecha, la presentación ordenada del trabajo, la limpieza de sus ilustraciones y una caligrafía esmerada.

Las diferencias con los cuadernos de rotación antiguos son evidentes. Presentan unos contenidos mucho más flexibles, originales y creativos. La mayor parte de ellos reflejan lo que sucede en las aulas en torno a las asignaturas, pero otros giran alrededor de un eje temático elegido por los niños o el maestro. Hay cuadernos en inglés, fruto de la expansión del bilingüismo a la enseñanza primaria. Y por último, existe una gran participación de aulas de Educación Infantil.

A través de ellos se puede realizar una radiografía de los contenidos impartidos en estos años en la escuela, a cuáles se les da más importancia, qué actividades o ejercicios predominan, cuáles son las relaciones entre el docente y el alumno. Es cierto que no todo lo que sucede en el aula se transcribe en el cuaderno, pero sí se puede asegurar que lo que está escrito antes ha tenido lugar en el aula.

Hasta ahora es un material de una gran riqueza por la información que contiene que apenas se ha estudiado. Únicamente se ha procedido a realizar una pequeña aproximación entre los cuadernos de los colegios públicos y los de enseñanza concertada, bien de corte religioso o laico. Con una pequeña muestra de cuarenta cuadernos se han ido analizando una serie de variables referidas a contenidos que aparecían, tipo de ejercicios, presentación del cuaderno, dibujos realizados, grado de espontaneidad o directividad encontrado. La muestra no puede llegar a conclusiones definitivas hasta que no se amplíe al total de los cuadernos, pero sin embargo, sí se pueden destacar una serie de observaciones:

- No existen apenas diferencias entre los cuadernos de las tres clases de colegios. Las diferencias se encuentran asociadas más a la persona que lo dirige, es decir, a la personalidad y buen hacer del maestro para orientar a sus alumnos en la elaboración del mismo.
- El hecho de no ser una tarea impuesta, ni sujeta a la obligación de repetirla cada año hace que se tome con verdadero interés, intentando conseguir un buen resultado. El saber que va a perdurar en el tiempo, que no se va a perder al acabar el curso, sino que va a quedar a resguardo para el futuro en el museo hace que todos intenten hacerlo lo mejor posible. La implicación es notoria en cada uno de ellos.
- Hay actividades que no dejan mucho espacio a la creatividad, sino que vuelven a ser copias, dictados, completar oraciones, problemas de matemáticas, iguales a los que tradicionalmente se han realizado en la escuela. Sin embar-

go, hay muchas otras actividades que, aunque son dirigidas por el docente, dejan un gran margen para la originalidad, además de bastantes que son escrituras completamente personales de los niños.

- La presentación de los cuadernos es muy pulcra, detallada y casi “preciosista”, aunque en estos cuadernos todos los niños participan, a diferencia de los antiguos en que el preciosismo se conseguía a base de excluir a aquellos alumnos peores, bien por la caligrafía o bien por su esmero.
- Todos ellos presentan dibujos con muchos colores, alegres, originales o copiados, realizados con mucho detalle. También los rótulos de los temas o las ideas principales aparecen subrayadas o escritas con bolígrafos de color, lo que da como resultado una gran vistosidad al cuaderno.
- Los temas de educación ciudadana, enseñanza en valores o principios de conducta, que fueron quizá uno de los aspectos más destacados tanto en la Segunda República como en el franquismo, apenas tiene cabida en los nuevos cuadernos. No nos estamos refiriendo con ello a volver a los valores que marcaron aquellas etapas, sino a la utilización del cuaderno de rotación para afianzar en el niño apartados que se trabajan dentro de la vida escolar como la igualdad de género, la paz o el acoso, cuestiones relevantes que preocupan a la sociedad actual.



Fig. 2.
Recepción en el Ayuntamiento de Salamanca a representantes de los colegios participantes para hacer entrega al CeMuPe de su cuaderno de rotación. En la fotografía se advierte que algunos niños lo llevan en su mano.

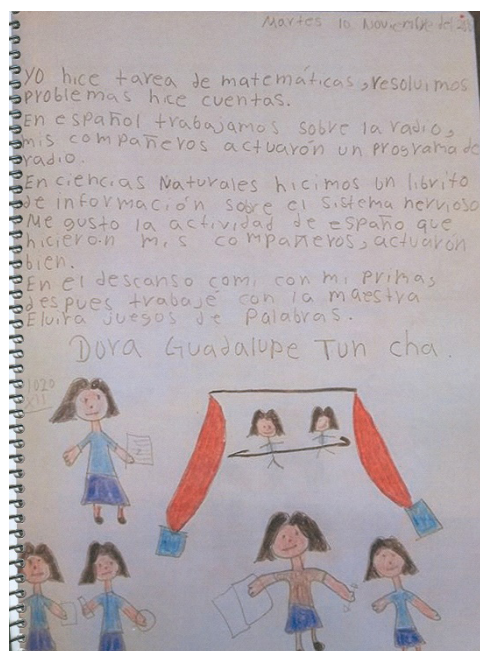


Fig.3.
Cuaderno de rotación de una escuela de
Yucatán (México)

Los efectos de este proyecto están todavía por valorarse. De hecho, y como una de sus primeras consecuencias se encuentra el que uno de los alumnos de magisterio que ha participado, maestro en la península del Yucatán en México, ha proyectado el cuaderno de rotación allende los mares, hasta la escuela primaria donde imparte clase.

Adapta el cuaderno a las características de la educación en la sociedad mexicana y le impone su propio estilo. Versan sobre ejes temáticos relacionados con la vida en la escuela, la imagen de la escuela, mis asignaturas favoritas, los compañeros, etc, lo que unido a los dibujos que realizan los niños, proporciona una radiografía del modelo escolar, la metodología, los valores inculcados, las asignaturas enseñadas, la relación entre los niños. Un primer paso que reivindica la fuerza de este recurso didáctico en las aulas.

Con la colección de “Cuadernos de escuela”, aumenta la riqueza del patrimonio educativo preservado en los espacios del CeMuPe, comenzando a tomarse en consideración la posibilidad de presentarse además como un centro documental al servicio de la sociedad. En el apartado de cuadernos se encuentran a disposición de los estudiosos:

- Colección de “Cuadernos de escuela”:
 - Cuadernos individuales de niños, colectivos de niños (cuadernos de rotación, diarios de clase)
 - Cuadernos de Preparación de lecciones de los maestros.

-
- Cuadernos oficiales de la escuela: “Actas”, “Matrícula”, “Asistencia diaria”, “Entradas y Salidas”, “Correspondencia”, “Registro de Material”, “Inspección Educativa”, “Cartillas de Escolaridad”.
 - Cuadernos de exámenes
- Colección de Cuadernos de Memorias de Prácticas de alumnos de Magisterio.
 - Colección de “Cuadernos de infancia”. Testimonio de vida escolar de alumnos de Magisterio.
 - Colección de “Cuadernos de Vida docente”. Testimonios profesionales de docentes jubilados
 - Colección de “Cuadernos de rotación actuales” (2011-2015)

Conclusiones

El predominio y la primacía de las Tecnologías de la Información y Comunicación van relegando el uso de la escritura en papel. La apuesta por la vuelta del cuaderno de rotación a las aulas intenta no perder la expresión escrita en el soporte físico del papel, y que los niños, al menos, aprendan a utilizarla adecuada y satisfactoriamente. Un cuaderno distinto, pero similar, al que introdujo Alpera en los comienzos del siglo pasado, en donde los escolares puedan dejar por escrito aquello que más ha motivado o llamado su atención, y que, de alguna manera sea una referencia del grupo de niños que convive durante unos meses en una misma aula. Las posibilidades son muchas y depende de nosotros, como educadores, el incentivar las escrituras infantiles en las páginas de los cuadernos. Asimismo, como historiadores del Patrimonio Histórico Educativo nos corresponde proyectar hacia la escuela primaria este recurso, su conocimiento y significado, para que sean los propios docentes los que valoren su potencial en la escuela del siglo XXI.

Referencias

- MARTÍN FRAILE, B., “El cuaderno de rotación. Instrumento pedagógico al servicio de la inspección”, en CELADA PERANDONES, P: *Etnohistoria de la educación*. Burgos, Universidad de Burgos, 2003.
- MARTÍN FRAILE, B “Teorías educativas que subyacen en las prácticas docentes”, en *Teoría de la Educación. Revista de la Educación Revista Interuniversitaria*, 23, (2011), pp. 45-70.
- MARTÍN FRAILE, B & RAMOS RUIZ, I. “Europeizar la escuela. El descubrimiento del cuaderno de rotación por Martí Alpera”, en *III Conversaciones Pedagógicas. Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*, Salamanca, Anthem, 2008, pp.161-174.

- MARTÍN FRAILE, B & RAMOS RUIZ, I., *La historia contada en los cuadernos escolares*, Madrid, Catarata, 2015.
- MARTÍN FRAILE, B & RAMOS RUIZ, I.,, “Segunda república y escuela. Valores sociales y cívicos en los cuadernos de rotación”, en COLLELDEMONT PUJADAS, *Memoria, ciudadanía y escuela*, Vic, Universitat de Vic, 2010, pp. 171 - 181.
- MEDA, J, MONTINI, D & SANI, R., *Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento*, Macerata (Italia), Università de Macerata, 2010.
- MORENO MARTÍNEZ, P.L., “Renovación Pedagógica y compromiso social en la edad de plata de la Pedagogía española: Félix Martí Alpera (1898-1920)”. *Revista española de pedagogía*, Vol. 63, Nº 231, (2005), pp. 203-222
- PARRA NIETO, G., “De niñas a amas de casa. Formación de niñas en el periodo franquista a través de los cuadernos de rotación”, en *Monográfico sobre Patrimonio histórico-educativo. Pensar y sentir la escuela*. *Revista de Ciencias de la Educación. Órgano del Instituto de Calasanz*, (2012), pp. 231-232.
- POZO ANDRÉS, M.M. & RAMOS ZAMORA, S., “El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente” en *VVAA: La acreditación de saberes y competencias: perspectiva histórica / XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Oviedo, 2001, pp.481-501
- VIÑAO, A., “Por una historia de la cultura escrita: observaciones y reflexiones”, *Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita*, 3, Universidad de Alcalá de Henares, (1996), pp. 41-68

O ESPAÇO NO CADERNO E O ESPAÇO PARA O CADERNO: DESAFIOS AO ESTUDO E À ORGANIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO EDUCATIVO

Maria Cristina MENEZES
Universidade Estadual de Campinas
Brasil¹

Os cadernos das aulas de História Natural do Professor Antonio Nogueira Braga representam testemunhos privilegiados da prática pedagógica e seus saberes, reflexões e escritos pessoais. Propõe-se refletir, nesta comunicação, como o professor ocupou o espaço nos cadernos com escritos e ilustrações que circularam, sobretudo, a partir dos manuais de ensino; além de discutir a natureza do próprio documento, o caderno, item de um arquivo pessoal, e o lugar para ele reservado no espaço do arquivo histórico da EE “Culto à Ciência”, de Campinas. A instituição republicana, centenária e emblemática, onde o Professor Nogueira Braga lecionou por quase 30 anos, integra o projeto “Patrimônio Histórico-Educativo: acervos escolares de Campinas”. Outrossim, buscar-se-á abordar o caderno como espaço de subjetividade, espaço das escritas pessoais e companheiro fiel até o fim da vida.

1. **O espaço do arquivo**

Ao se organizar um arquivo institucional não são poucas as tarefas que se anunciam e também aquelas que no decorrer do trabalho se apresentam e solicitam a incorporação ao já definido, ou quase, fundo arquivístico institucional. Neste texto, justamente, a proposta é refletir sobre o espaço já projetado ao acolhimento do arquivo histórico e aquele que se destinará às novas projeções em curso, diante do inusitado que a permanência no arquivo em prol de sua organização tem apresentado nestes anos de trabalho.

1 Pesquisa articulada ao Projeto “Preservação dos acervos históricos da EE “Culto à Ciência” de Campinas, com auxílio PRP/FAEPEX/UNICAMP, com participação de bolsistas do PIBIC, PIBIC-EM, SAE / UNICAMP Subprojeto do Projeto: Preservação do Patrimônio Histórico Educativo: Acervos Escolares de Campinas. Coordenação: Maria Cristina Menezes FE/UNICAMP.

A instituição, a partir da qual este trabalho se desenvolve e na qual se encontra em curso a organização de um fundo arquivístico histórico considerável, foi o 1º Ginásio Republicano de Campinas e o 2º do estado de São Paulo. O arquivo histórico da instituição conta com cerca de 15.000 itens bibliográficos entre manuais de ensino, literatura, coleções pedagógicas e temas variados, revistas, boletins científicos, anais de congressos, enciclopédias, dicionários temáticos. São itens que compõem a biblioteca histórica, um dos pilares dos estudos na instituição, aos quais se agregam cerca de 700 itens manuscritos dentre livros de escrituração e dossiês compostos de brochuras e folhas soltas, 200 instrumentos científicos, e outros materiais dos antigos laboratórios científicos, como vidraria e reagentes, animais taxidermizados, troféus e mobiliário diverso.

Dentre os manuais escolares muitos são compêndios antigos do final do século XIX e primeiras décadas do XX. Destes foi possível arrolar manuais escritos pelos lentes dos Ginásios, que foram as escolas de ensino secundário organizadas no Brasil republicano, tendo em vista uma apropriação daquela estrutura representativa dos liceus franceses.

A escola iniciou suas aulas em 1874 como instituição da maçonaria, que naquele momento almejava uma escola que possibilitasse discutir os avanços das Ciências sem a interferência da Igreja, não por acaso recebeu o nome de Colégio “Culto à Ciência”. O Colégio vinculava-se à Sociedade maçônica de mesmo nome. Em 1889 a República chega ao Brasil Imperial e com ela a projeção de instituições escolares emblemáticas que simbolizavam a incursão a uma civilidade almejada. Dentre estas instituições são concebidos os Ginásios, as Escolas Normais e os Grupos Escolares ícones republicanos dessa nova era. O antigo Colégio dos Maçons vai acolher o Ginásio de Campinas, inaugurado em 1896, que logo ganha projeção em nível local e estadual.

2.

O inusitado do arquivo

Ao inusitado do arquivo agregam-se as possibilidades de fatos inesperados, tais como a acolhida de novos itens que, a despeito de ali não estarem anteriormente, se encontrem nas brechas de velhos livros manuscritos e/ou manuais impressos aos quais se igualam ou se articulam em interlocução já antiga.

Se considerarmos o patrimônio como uma construção que necessita tempo para definir-se, que nada é criado para tornar-se patrimônio e a importância da identificação da comunidade com este bem, um referencial que conta a sua história e a destaca das demais comunidades; a preservação de tais bens passa a ser algo fundamental para a conservação de sua memória. (Menezes et alii,2014).

As brechas se abrem à entrada de novos itens que se identificam ao quadro já existente e que dá suporte à construção do espaço em que velhos objetos reagem

ao se reconhecerem e serem reconhecidos por outros. Em um espaço que se pensava já constituído, quando se apresentam novos suportes de memória o que se alarga é o diálogo entre as fontes.

A entrada no espaço do arquivo da EE “Culto à Ciência”, nome atual da instituição que já foi colégio maçônico e ginásio republicano, dos cadernos do Professor Nogueira Braga, que constavam dentre outros itens do arquivo pessoal que foi entregue em comodato pela família Braga à coordenadora do Projeto Prof.a Maria Cristina Menezes, deixou patente o quanto “as memórias historicizadas oferecem novas e interessantes possibilidades para iluminar aspectos da cultura escolar” (Cunha, 2015, 33).

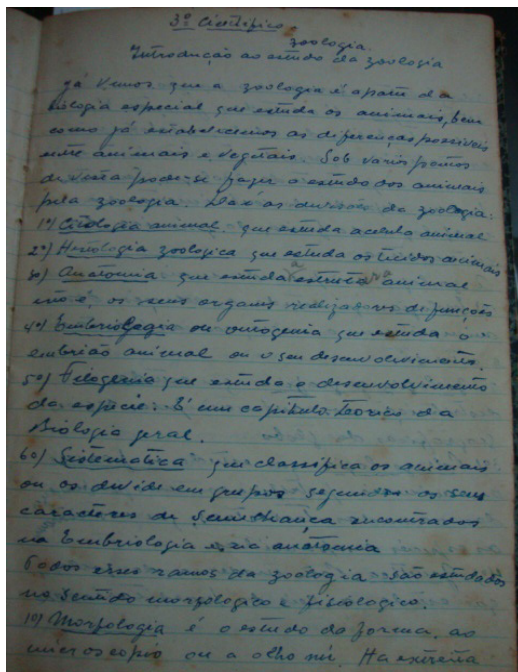
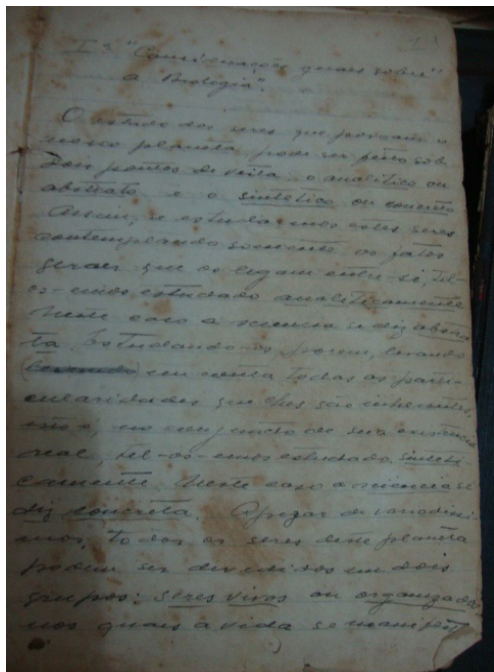


3.

Os cadernos do arquivo do Professor Nogueira Braga

Os procedimentos utilizados em relação aos cadernos, logo que recebidos das mãos de familiares do Professor Braga, foram em primeira instância avaliá-los quanto à materialidade, folheá-los em exercício moroso e gratificante, apreciar as lombadas de cor única em combinação com as cores das capas, rajadas em duas cores, vermelho e negro em dois cadernos, preto e branco em um deles e verde e preto, além de páginas da encadernação de costura manual, com a indicação da gráfica em um dos cadernos. A gráfica informada, Casa Mascotte, já conhecida dos investigadores que se ocupam da preservação do arquivo histórico da instituição, muitos dos livros de escrituração e livros encadernados da biblioteca histórica trazem a mesma inscrição. O suporte resistente dos cadernos, tal como os livros de escrituração, deixam transparecer o cuidado com a “costura de cadernos” re-

forçada que compõe cada um destes suportes e o acabamento minucioso recebido pelos mesmos. A gramatura das folhas, o interno das lombadas, o revestimento e a espessura de seus cobertos anunciam a longa vida.



Páginas do 1º caderno em nanquim preto e do 4º caderno com tinta colorida.

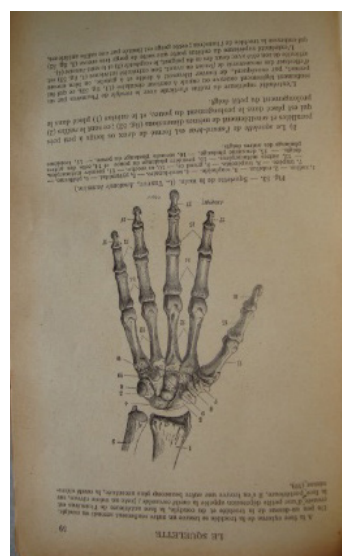
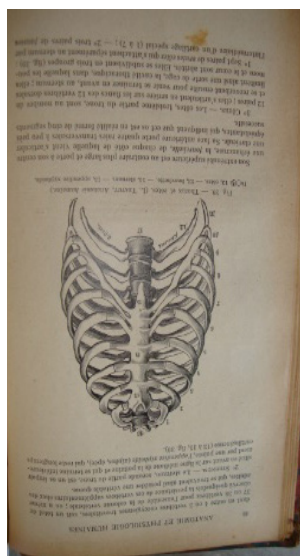
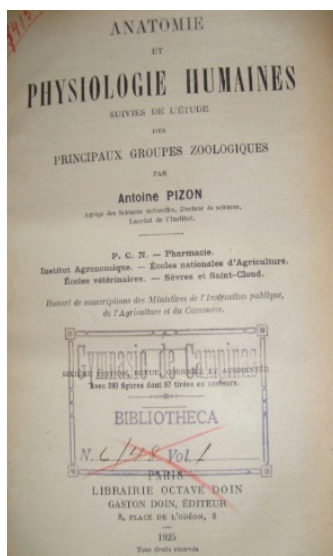
A letra inclinada da escrita denuncia o aprendizado da pena pelo escrevente, ao modo das aulas de caligrafia que se apresentam em antigos manuais de caligrafia, deixando ainda transparecer um aprendizado de traço firme e desenvoltura na manipulação da pena? Caneta? Movida a nanquim? Para a finalização das letras e dos desenhos que sustentam as inúmeras ilustrações primorosamente desenhadas pelo docente. Percebe-se ainda no caderno número 1 uma sutil mudança na espessura do traço, o que se supõe? Mudança da pena para a caneta tinteiro? Ou mudança de caneta, que depois se observa mais frequente com a diversidade de cores do escrito que de azul mais forte cai a azul esverdeado. Entretanto, trata-se de assunto para outra investigação e discussão que se pretende “a posteriori”.

A sedução do arquivo

Sair desse âmbito se torna difícil, a loucura de se perder logo no início, no apalpar da materialidade, ao que já alertava Farge sobre “armadilhas e tentações”.

”Isto vem insensivelmente, quase sem se dar conta; a predição pelo arquivo pode adquirir uma dimensão tal que não se desconfia, não se percebe nem as armadilhas que ele lança nem os riscos que se corre ao não lhe impor uma certa distância”.
(2009,70)

A intenção ao primeiro contato com os cadernos era articulá-los ao projeto de rastreamento das práticas pedagógicas no Ginásio de Campinas, aos currículos publicados sob as prescrições normativas bem definidas para aquele tipo de instituição, modelar no âmbito das instituições republicanas. Ainda articulá-los ao montante considerável de manuais de ensino estrangeiros, muitos franceses e, em número menor, mas com expressão considerável, manuais escritos pelos Catedráticos dos Ginásios. Os manuais estrangeiros, que vieram suprir a ausência na língua materna, trazem muitas figuras que mostram experimentos sustentados pelos instrumentos científicos que constam no acervo dos materiais dos antigos laboratórios científicos da Instituição, como também figuras representando o corpo humano em suas várias seções, as plantas, os animais, etc. Ou seja, os escritos dos catedráticos do Ginásio, ao que tudo indica, eram escritos em articulação aos manuais estrangeiros tais como aqueles que se encontram nas prateleiras da biblioteca do antigo Ginásio de Campinas. Poderosos compêndios em robusta e sofisticada composição impressa, com uma materialidade reforçada e esteticamente atraente.



Manual francês de Antoine Pizon: Anatomie et Physiologie Humaines, de 1925.



4.

Caderno do Professor Nogueira Braga de 1933

Os cadernos correspondiam a esse quadro e contexto da época, com a diferença que o Prof. Nogueira Braga escreveu o seu compêndio manualmente, são cadernos manuscritos, ricamente desenhados a traço firme. Delicadamente desenhados, copiados? Talvez, mas pelo que tudo indica, não foram copiados e colados com a utilização da folha de papel de seda, tal como fazíamos com os mapas e outros títulos nos cadernos de desenho, trata-se de desenho à mão livre e esteticamente adornado e, em não poucas páginas, obra de arte a se contemplar.

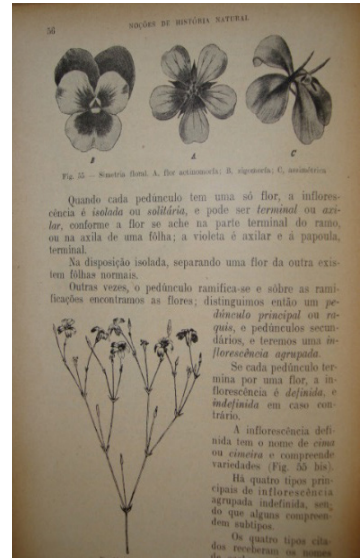
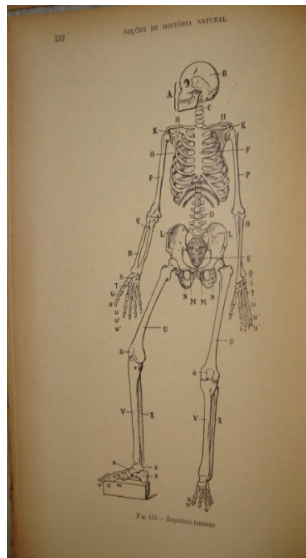
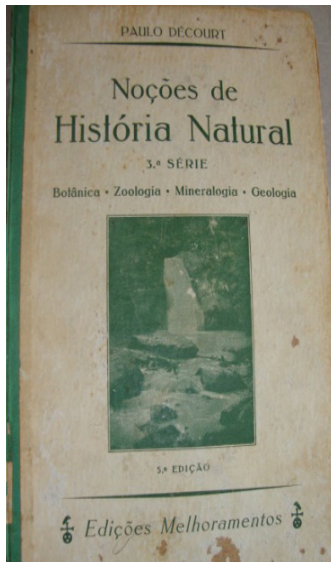
No início, os cadernos do Professor Nogueira Braga se mostram mais afinados aos manuais de sua área de ensino que compõem a biblioteca histórica da instituição e que sustentaram as práticas de seus docentes, como aporte privilegiado de aulas teóricas e práticas. Neste aspecto pode-se olhá-los tal como a um manual de ensino. Um manual apropriado por um professor à sua prática docente. Um caderno de aulas de um professor que seguia os manuais franceses e também os catedráticos de seu tempo sem chegar a ser um deles.

4.1. Percurso de um Professor

O Professor Antonio Nogueira Braga nasceu em 02 de maio de 1891 e Formou-se farmacêutico pela “Escola de Pharmacia e de Odontologia de São Paulo”, em 1920. Os cursos de Farmácia constituem-se em um dos mais antigos do Brasil. Muitos dos lentes que ministravam as disciplinas científicas do Ginásio, em especial História Natural, Física e Química eram egressos dos cursos de Farmácia.

O Professor Braga chegou ao Ginásio de Campinas em 1931 e trabalhou até o ano de 1934 com o Professor Paulo Decourt Catedrático da Cadeira de História Natural. Em 1934 o Prof. Decourt foi para o Ginásio da Capital, em São Paulo, e o Prof. Nogueira Braga é nomeado lente por decreto em 20/06/1934 e assume em 21/06/1934 permanecendo no Ginásio de Campinas até início dos anos de 1960.

O Professor Paulo Decourt escreveu manuais sobre a disciplina História Natural, os quais podem ter sido organizados a partir de seus planos de aula. Em seus cadernos de aula o Prof. Nogueira Braga dialoga também com os escritos do Prof. Decourt.



Manual escrito pelo Prof. Paulo Decourt, s/d.



4.2. Cadernos do Professor Nogueira Braga de 1933

Se os conteúdos da cultura escolar transformam-se ao longo do tempo, isso deve refletir nos escritos desses professores também. A hierarquia de saberes no tempo, nas apropriações traz mudanças nos saberes escolares, o que não se constitui tarefa fácil de apreender nos programas e textos oficiais (Chartier, 2007). Nos cadernos destes mestres que buscam forjar as suas aulas ela pode ganhar outra visibilidade.

Na página 06 do caderno nº 02 do Professor Braga ele diz em determinado momento no Ponto I “Considerações gerais sobre a Biologia” “... proporemos o quadro de descrição da Biologia proposto por Sergio Braga e Costa porque nesta classificação determina-se a posição da patologia (estudo das moléstias) objeto importantíssimo na formação de médicos e farmacêuticos” (Nogueira Braga, 1933, 06-07). Tais apontamentos indicam apropriações que este profissional fez dos escritos que lhe foram contemporâneos, aliados aos vestígios de uma subjetividade forjada na formação e na prática do professor e as possibilidades de rastrear-las, para adentrar os alicerces da sua prática docente e a apropriação dos saberes que a sustentavam.

5.

Qual o espaço para os cadernos?

Ao folhear os cadernos e visualizá-los agregados aos demais itens que os acompanhavam como documentos pessoais, cadernetas nas quais o professor registrava a frequência e nota mensal dos alunos, além da matéria lecionada, diploma, publicações do Ginásio, dentre outros itens, depara-se com o impasse de como organizá-los no espaço do arquivo histórico da EE “Culto à Ciência”. Ao se atentar para os cadernos do Professor Braga e mapeá-los, sobretudo, em relação às demais publicações, em especial, os manuais de ensino de História Natural nas prateleiras da biblioteca histórica da instituição já selecionados em áreas e subáreas, aumenta o impasse.

As questões que se apresentaram em primeira instância, e ainda permanecem, são se os cadernos terão lugar no acervo bibliográfico da biblioteca histórica da instituição ao lado dos manuais dos lentes do Ginásio e dos demais manuais da área, ou se serão organizados como itens de um arquivo pessoal, junto aos demais itens do arquivo do Professor Nogueira Braga.

No trabalho de organização dos acervos deste arquivo a proposta para as fichas de descrição dos vários acervos tem mostrado a importância em descrevê-los em articulação, uma vez que são acervos de um mesmo fundo arquivístico. A referência institucional é a mesma em todas as fichas e o espaço para os vínculos com itens dos demais acervos do arquivo tem sido amplamente explorado.

A descrição dos manuais de ensino, que se busca articular com as fichas de descrição já utilizadas nos documentos manuscritos do arquivo histórico, guardando as devidas particularidades dos acervos, foi preenchida considerando os seguintes campos:

Código de Referência: com país, estado, Instituição ou fundo, cidade.

Cota: a denominação da instituição no período de aquisição da obra, o que se pode buscar nas marcas deixadas pelos carimbos; gênero da obra (manual de ensino, literatura, etc); se item bibliográfico ou se pertence a uma coleção/série; se se articula a alguma disciplina.

Título: nome do livro.

Autor ou autores.

Idioma: idioma original e tradutor, no caso de obra estrangeira.

Data da publicação.

Edição.

Editora.

Coleção. Série. Volume: no caso de coleção ou série.

Número de exemplares: Exemplares constantes na biblioteca histórica

Número de páginas.

Dimensão: altura, largura, espessura do livro.

Local de publicação.

Gênero: ex: gênero literário.

Uso: em que grau de ensino é utilizado ou recomendado.

Disciplina: disciplina escolar a qual se articula.

Assunto: do que se trata. (informes no sumário)

Carimbos: no qual consta o nome da escola na data de entrada da obra.

Carimbo de tombo: ou ficha de tombo.

Ficha de Empréstimo: com o número de empréstimo e o ano da primeira saída e da última.

Características: Situação, estado em que a obra se encontra.

Marcas de leitura: anotações nas páginas, grifos, linhas grafadas, etc.

Marcas de posse: dedicatórias, nome do proprietário, etc.

Relíquias: objetos entre as páginas, folhas secas, santinhos, etc.

Notas: livraria, gráfica, se encadernado, vínculos com outras obras e objetos, outras informações julgadas pertinentes.

A ficha de descrição dos documentos manuscritos tem se pautado pela ISAD-G Norma Geral Internacional de Descrição Arquivística, Conselho Internacional de Ar-

quivos Ministério da Justiça, Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, 1994. (Versão Aprovada pela CIA na Suécia). Para a confecção da ficha de descrição dos acervos pessoais os estudos se voltaram a ISAAR (CPF) Norma Internacional de Registro de autoridade arquivística para entidades coletivas, pessoas e famílias. Entretanto, os cadernos mais parecem afinar-se à descrição que se vem aprimorando para os manuais de ensino da biblioteca histórica.

A ficha para o acervo dos objetos, em especial, os instrumentos e demais materiais dos laboratórios de Ciências da Instituição, sobre os quais foi possível organizar a descrição, foi forjada na interface das fichas do acervo dos documentos manuscritos e do acervo bibliográfico, do qual constam os manuais de ensino. A descrição destas fichas aponta para possibilidades de registro dos vínculos entre os acervos do arquivo histórico institucional, tanto com os manuais em que aparecem as imagens de instrumentos científicos e demais materiais, como com os documentos, em especial, livros de registro de entrada de material didático, Relação de Produtos e Aparelhos dos Laboratórios, Atas da Congregação, correspondência do Ginásio e Livros Ponto de Registro de matérias de Lentes e Professores, entre outros.

As descrições possibilitam conhecer os acervos, compará-los, captar vínculos e obter uma visão geral do arquivo histórico pela composição de seus acervos em articulação à história da instituição à qual se vinculam, com possibilidade de rastrear práticas internas e captar aspectos inerentes à cultura escolar ali disseminada. A difusão destes registros em um banco de dados permitirá que os mesmos possam ser estudados em suas configurações particulares e nas relações com os acervos correspondentes.

6.

O caderno como espaço de subjetividade

Se à primeira vista os cadernos do Prof. Nogueira Braga instigaram pelas possibilidades de estudar o currículo da escola e rastrear práticas pedagógicas, em uma segunda mirada apresentaram-se como espaço para as escritas pessoais. Pensamentos, devaneios, poemas, provérbios, glossários, e, no fim da vida as confidências ao amigo inseparável na forma de um diário. Preservar a vida nas confidências ao caderno amigo.

Como já advertido por Viñao

“Não existe um objeto que contemplado de diversos lugares, seja sempre o mesmo. Da mesma forma não existe um fenômeno, acontecimento ou assunto que, considerado de perspectivas diferentes, não mostre aspectos não-visíveis ou visíveis mas não apreciados. Tudo depende, pois, da posição que adota aquele que olha, O lugar de onde se olha condiciona não somente o que se vê, mas também como se vê e o que se vê.” (2008, 15)

Os cadernos são os mesmos, entretanto, adentramos outro território nestes mesmos, o território das escritas pessoais em seu foro mais íntimo. Se os cadernos de nº 1 e 2, como já anunciado, com preenchimento até as páginas 338 e 402 se ativeram aos pontos do programa trabalhado pelo Professor Nogueira Braga na Disciplina História Natural do Ginásio de Campinas, os cadernos de nº 3 e 4 trazem o homem por trás do professor. Sem descurar do que já se havia apreciado com o traçar de letras e ilustrações, cuja sensibilidade e gosto estético já haviam chamado atenção.

Os “devaneios poéticos”, além da escrita e ilustrações que, não em poucas ocasiões, constituem-se em obra de arte a se contemplar, se apresentam em um caderno que para além do suporte das escritas laborais do Professor Braga, será também um cúmplice calado e fiel até o final da sua vida. O caderno número 01, numerado somente até a página 183, mas com 338 páginas preenchidas e o caderno número 02, numerado pelo autor até a página 402 do ano de 1933, devem ter sido escritos no período anterior à nomeação do Professor para o Ginásio de Campinas em junho de 1934. Nos cadernos 03 e 04 o professor organiza novas seções como a intitulada “Apontamentos diversos” com citações de autores, provérbios, frases religiosas e, em 1963, pouco mais de um ano antes de falecer, inicia a seção “meu diário”.

Podemos encarar este novo território, encontrado nos cadernos 3 e 4, desde “baú de guardados” como também de escritas pessoais no companheiro que se manterá fiel até o final da vida.

Ao se folhear os cadernos é como se abrir um baú, dentre as páginas do caderno nº 1 se encontra um recorte de jornal, sem data, com uma notícia sobre os Raios X, a seguir, algumas páginas em branco guardam três ramos de avenca, entre os pontos de estudo do sistema muscular e o do sistema nervoso. Um pequeno encarte de poesia, datadas de 1911 e 1912, ao final do caderno nº 2 é antecedido por folha avulsa, na qual se lê: “Há algumas poesias a salvar”. No caderno n. 3 poesias à esposa, ao filho, a despedida do casarão no qual habitou por 20 anos, poesias escritas pelo filho ainda menino, é também o único dos cadernos em que ele utiliza os dois extremos, após a primeira capa inicia com Biologia e ao final após a última capa inicia, no sentido inverso, com zoologia e, ao se virar a página, “Apontamentos Diversos”, em que citações religiosas, provérbios, frases de pensadores e poetas preenchem 22 páginas. No caderno n. 4 são 98 páginas de “introdução à Zoologia” para o 3º ano do Científico, para em seguida abrir para a seção “Apontamentos e pensamentos” com 42 páginas de frases religiosas em maioria citações da bíblia. São emblemáticas as páginas finais, inauguradas com os dizeres “Meu diário” que se inicia em 03/05/1963 com a frase: Completo hoje 72 anos. O professor escreve com poucas interrupções, lamenta ter começado tarde, escreve até agosto de 1964, vindo a falecer pouco tempo depois.

7.

Considerações finais

Ainda que provisórias as considerações, após breve e primeira investida aos cadernos do Professor Nogueira Braga, deixam rastros e abrem veredas para investidas ainda por vir. Cadernos que, na condição de documento de época, contribuem ao estudo da organização de uma disciplina, em instituição e tempo determinados, no rastro de culturas assimiladas e forjadas no exercício da profissão.

Como espaço de subjetividade a aproximação ao objeto partilhado apresentou-o, em não poucas vezes, como lugar de emoções e afetos humanos, possibilitando recensear os espaços e os objetos em que se encarnou (Ranum, 1991). O caderno enquanto um objeto biográfico articula-se a experiências vividas, a identidades construídas e enquanto memória historicizada remete a aspectos do vivido e praticado na instituição.

E os cadernos em sua materialidade, como objetos vinculados ao arquivo histórico da EE “Culto à Ciência”, remetem aos dilemas da preservação do patrimônio histórico educativo e à necessidade de políticas públicas que garantam a preservação dos espaços e dos objetos que lhes dão vida.

Referências Bibliográficas

- CHARTIER, A. M., “Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os”, *Revista de Educação Pública (Cuiabá)*, v. 16, n. 32, (2007), pp. 13-33.
- CUNHA, M. T. S. “Viver e escrever: história e educação no acervo de cadernos de um professor carlinense (século xx)” (Campinas), *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo*, v. 1, n. 1, (2015), pp. 22-36.
- DECOURT, P., *Noções de história natural*, 3ª série. São Paulo, Edições Melhoramentos, 5ª ed., s/d.
- FARGE, A., *O sabor do arquivo*, São Paulo, Edusp, 2009.
- MENEZES, M. C. et. ALii, “Exposiciones conmemorativas en instituciones escolares: diálogo entre memoria, historia y identidad”, *Cabás*, n. 12, (2014), p. 76 – 93.
- PIZON, A., *Physiologie humaines*, Paris, Gaston Doin Éditeur, 1925.
- RANUM, O., “Os refúgios da intimidade. História da vida privada”, em CHARTIER, R. (org.): *História da vida Privada*, São Paulo, Cia das Letras, 1991, pp. 211 – 265.
- VIÑAO, A. “Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos” em MIGNOT, A. C. V. (org): *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*, Rio de Janeiro, EdUERJ, 2008, pp. 16 – 33.

Fontes Manuscritas:

NOGUEIRA BRAGA, A. Cadernos 01 e 02, manuscrito, Campinas, 1933.

NOGUEIRA BRAGA, A. Cadernos 03 e 04, manuscrito. Campinas, s/d.

LOS ESPACIOS EDUCATIVOS EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS, UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DE LAS IMÁGENES DE LOS CUADERNOS ESCOLARES

Ana SEBASTIÁN VICENTE
Universidad de Murcia
España¹

Introducción

La cultura material de las instituciones educativas tiene como componentes fundamentales el entorno físico, el mobiliario y el material didáctico y escolar. Estos objetos no son neutros, reflejan una forma de entender los procesos educativos, nos ofrecen información de las prácticas educativas, de los modos de hacer, de las relaciones en dicho proceso, etc. La historia de estos espacios y de estos objetos es inseparable de la historia de los procesos educativos, nos habla de los actores y sus relaciones, de la vida cotidiana de la escuela, de los métodos, de las políticas educativas, etc.

Desde hace unos años, ha cobrado gran importancia el estudio de los cuadernos escolares como fuente para la historia de la educación. “Emergen como instrumentos de aculturación de lo escrito, como vehículos transmisores de conocimientos, valores, actitudes, sentimientos, como medio para el estudio del currículum, de las diferentes disciplinas y actividades escolares y como un instrumento de expresión personal y subjetiva del alumno” (Mahamud y Badanelli, 2013, p.204). Igual que los manuales, los cuadernos son evidencia de lo que se pretende transmitir en la escuela, aunque esto no siempre es reflejo de lo que realmente ocurre en el aula.

Con este trabajo pretendemos conocer cuál era la imagen del espacio educativo para la educación básica de personas adultas que se reflejaba en las imágenes de las producciones editoriales, en concreto en los cuadernos de lectoescritura, en los años posteriores a la publicación del libro blanco de la educación de personas adultas en 1986.

Para ello haremos un recorrido por la investigación en el ámbito de cuadernos y educación de personas adultas, de su realidad y posibilidades; además trataremos

1 Esta comunicación se ha llevado a cabo en el marco del Proyecto de investigación aprobado por el Ministerio de Economía y Competitividad EDU2013-42040-P titulado «Imagen y educación: marketing, comercialización, didáctica (España, siglo XX)».

de analizar cómo se representaba el espacio educativo en las imágenes (fotografías o ilustraciones) de estos cuadernos, tratando de averiguar en qué medida se corresponden con la manera de entender la educación de personas adultas y sus espacios en ese momento, así como la concepción que de éstos se tenía por parte de los participantes.

Elegimos este periodo por ser un momento de cambio en la concepción y prácticas de la educación de personas adultas ya que desde mitad de los 70, con el final de las campañas de alfabetización y de la dictadura, pero sobre todo con la publicación del llamado libro blanco de la educación de personas adultas, cambia la manera de entender ésta, pasando de una concepción puramente remedial y escolar a una concepción más integral y social.

Trabajaremos con cuadernos en sentido amplio (publicados) ya que en este ámbito y nivel educativo es frecuente la utilización ya sea, como veremos más adelante, de manera íntegra o por partes, este tipo de cuadernos publicados para la lectoescritura. Para este nivel educativo la mayor parte de lo publicado por las editoriales son cuadernos, así como libros para la práctica de la lectura una vez adquirida. Si queremos trabajar con imágenes es fundamental utilizar estos cuadernos publicados, ya que es raro encontrar ilustraciones, dibujos realizados por los propios adultos en sus cuadernos, lo cual supone una gran diferencia con los realizados en la infancia.

1.

Cuadernos y Educación básica de personas adultas

Los cuadernos, como parte de la cultura material de la “escuela” son “fuentes documentales ricas, diversas, válidas y necesarias (...)” (Badanelli y Mahamud, 2007, p. 6) para la investigación en el ámbito de la historia de la educación. Son fuentes de valor inigualable ya que son un producto creado o completado en la escuela, por lo que resultan ser fuentes cercanas a la realidad escolar.

El cuaderno en sentido estricto, según Viñao y Martínez, (2011, p. 3), es “un conjunto de hojas cosidas o grapadas en las que escribir o ilustrar (...) que es o fue utilizado en la escuela por los alumnos para realizar diversas tareas o ejercicios”. Este concepto se vuelve más amplio cuando tenemos en cuenta también los conjuntos de trabajos, ejercicios, etc. en hojas sueltas no cosidas. Pero en sentido amplio también consideramos cuaderno escolar “todo aquel cuadernos, libreta o libro de tareas y ejercicios escolares (...) que combina junto a espacios más o menos extensos donde el alumno ha de llevar a cabo tareas (...) textos, ilustraciones figuras o números impresos que en ocasiones exceden u ocupan más espacio que el reservado a dichas tareas, o en los que simplemente, mediante caracteres impresos, se indica y condiciona la distribución de la página de las actividades a realizar”. Este tipo de cuadernos surge como un producto editorial destinado a facilitar la tarea del docente y su difusión es sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX (Viñao,

2013, p. 70) Esta manera de entender el cuaderno, lo acerca según Viñao (2013, p. 70) al libro de texto hasta el punto de que a veces pueden confundirse. En este tipo de cuadernos las tareas a realizar están condicionadas por lo impreso, como en el caso de los libros de texto.

Dentro de estos cuadernos impresos Viñao y Martínez (2013) distinguen tres grandes bloques: Cuadernos de escritura, cuadernos de matemáticas y cuadernos varios. Los cuadernos de escritura son aquellos que tienen tareas y ejercicios destinados al aprendizaje de la escritura, suelen presentarse en colecciones.

Según Sanchidrián y Gallego (2009, p. 775) los cuadernos pueden ser objeto de estudio teniendo en cuenta diversos aspectos: Elementos materiales (tipo de cuaderno, materiales con los que está elaborado, extensión, etc.); elementos estéticos; elementos de contenido y elementos de evaluación. Nosotros nos centraremos, aun analizando las imágenes, en los elementos de contenido.

Como señala Viñao (2013, p. 65) hay pocos estudios de cuadernos que se ocupen de niveles educativos fuera de la primaria (9-12 años), así como estudios que vayan más allá de los años 60 del siglo XX. En concreto, no hay estudios acerca de los cuadernos escolares utilizados en la educación de personas adultas, ni de los cuadernos en sentido estricto ni de aquellos cuadernos en sentido amplio que son producto de las editoriales. Este campo del estudio de los cuadernos escolares es relativamente joven y la educación de las personas adultas no es un ámbito al que se dediquen gran número de investigaciones; estas dos circunstancias explican en cierta medida la escasez de investigaciones a las que nos referimos. En el análisis anteriormente citado de Viñao acerca de los trabajos realizados sobre los cuadernos escolares encontramos que no hay estudios que aúnen estos dos ámbitos que nos ocupan: cuadernos escolares y educación de personas adultas

En general podemos afirmar que no hay muchos estudios acerca de la producción editorial destinada a la educación de las personas adultas y estas son inexistentes si consideramos el periodo a partir de la década de los 70 del siglo XX.

Sabemos que no son muchos los productos editoriales dedicados a la educación de personas adultas ya que esta es una oferta educativa minoritaria comparada con otros ámbitos educativos y que por lo tanto no es económicamente rentable. Además hay que tener en cuenta el nivel económico de los destinatarios, que en estos niveles básicos suele ser bajo y que en muchas ocasiones no permite la adquisición de manuales o cuadernos. Esta cuestión se ha resuelto utilizando materiales (manuales y cuadernos) destinados a la infancia pero principalmente han sido los docentes los que han elaborado sus propios materiales por lo que ha sido frecuente ver en la educación básica de personas adultas otro tipo de cuaderno escolar consistente en recopilaciones en carpetas o similares de hojas sueltas (bien fotocopias de diferentes cuadernos o manuales o bien ejercicios, lecturas, etc. elaborados por los docentes). En nuestro trabajo empezaremos ocupándonos de los cuadernos publicados y en concreto de alguno de sus aspectos como son las imágenes, siendo conscientes de que habría que conocer otras cuestiones como su uso, su difusión, etc. y sabiendo que sería interesante ocuparnos más delante de recopilar y estudiar otro tipo de cuadernos que nos ayudarían a conocer las prácticas reales en educación de personas adultas.

1.1 Las imágenes en los cuadernos para la alfabetización de personas adultas

Los manuales y cuadernos tienen imágenes que acompañan o sustituyen al texto y que son también susceptibles de ser analizadas ya que reflejan aquello que se pretende transmitir, son un testimonio visual del momento, ellas nos pueden aportar información de aspectos como los usos y costumbres o la estética propia de la época o de la ideología y de los valores que se pretenden hacer llegar, etc.

Como sugiere Badanelli (2008, p. 139), la importancia del análisis de las imágenes radica en tres aspectos: 1) las imágenes contribuyen a “la formación de la mentalidad social”, 2) las imágenes permiten conocer aspectos que no reflejan los textos escritos ya que “son fuentes ricas en determinados matices” y 3) las imágenes poseen “tal poder de transmisión (...) que estamos obligados a conocerlas mejor”

Las funciones que tiene las imágenes en los manuales y en este caso en los cuadernos publicados son según Badanelli (2008, p. 140): explicativa, motivadora, vicarial, catalizadora de experiencias, nemotécnica y decorativa.

En el caso de los cuadernos para el aprendizaje de la lectoescritura destinados a personas adultas debemos tener en cuenta que en muchas ocasiones, y debido al casi o total desconocimiento de la lectura por parte de los usuarios, la imagen será lo único que entiendan, que conecte los mensajes escritos con su realidad, por lo cual tiene una función motivadora indispensable en el proceso de aprendizaje. Además, en los métodos que hemos utilizado en nuestro análisis, la imagen es una parte fundamental de la metodología ya que en la mayoría de las veces cada unidad temática comienza con imágenes relacionadas con la palabra generadora que ayudan a la comprensión, motivan al aprendizaje y al diálogo, contribuyen al conocimiento y reflexión acerca de la realidad, etc.

2.

La educación básica de personas adultas a partir 1986

A partir de la Constitución de 1978 y en el nuevo contexto político y social español empezó a haber un interés por que la educación se inspirase en los principios democráticos y en los valores fundamentales expuestos en la Constitución. Asimismo, debía basarse en los principios de educación permanente y de educación para todos. La década de los 80 fue un momento en el que se concedió gran importancia a la educación de las personas adultas en nuestro país. Como señalan Moreno y Viñao (1996) nuevo contexto político y social de pluralismo y libertades favoreció una mayor sensibilidad hacia ella.

En 1986, tras el cambio que supuso la Constitución Española de 1978, con una situación política y social que nada tenía que ver con la de la década de los 70, y en un contexto en el que habían proliferado las experiencias de educación de adultos

fuera del sistema educativo y con un carácter diferente, se publicó *La educación de adultos. Un libro abierto*, en el que además de contar con las conclusiones de un debate sobre la educación de adultos necesaria en España en el que participaron gran número de instituciones, asociaciones, etc., se expusieron las líneas generales en las que debía basarse la educación dirigida a los adultos en el futuro. Así, este documento, pretendió ser el libro blanco que precediera a una ley que regulase este ámbito educativo en nuestro país (Flecha, 1990, p. 150). Suponía una visión amplia e integral de la educación de adultos que superaba las concepciones escolares y más restringidas del pasado.

La educación de adultos se entendía como un subconjunto del proyecto de educación permanente que se concebía de forma global, más allá del sistema educativo (MEC, 1986). En este marco se situó la educación de adultos, a la cual se le asignaron más funciones de las que hasta ese momento se le habían atribuido.

La educación de adultos debía tener como objetivo facilitar a las personas adultas el conocimiento de la realidad para, de esta forma, poder transformarla. Además, había de servir a sus destinatarios para su desarrollo personal, su integración laboral, su participación en el ámbito cultural, así como para encontrar el sentido de su vida. Se consideraba que la educación de adultos tenía que contribuir a la consolidación de la sociedad democrática (UNESCO, 1976), así como a hacer frente a los desafíos recientes. Por ello se insistía en el papel que la educación de adultos podía tener a la hora de favorecer la participación en los procesos de transformación de la sociedad.

En el documento, y en la línea de lo expresado en el ámbito internacional en esta década, la dimensión social de la educación de adultos adquirió gran importancia (UNESCO, 1982). Además, se resaltó la vinculación de la educación de adultos con las políticas de desarrollo global y con las políticas sociales que promovían la educación para la salud, la educación a los padres para la atención a los niños, la educación dirigida a determinados grupos sociales como la mujer, tercera edad, desempleados, minusválidos, analfabetos, presos, minorías, etc. y la aportación de dicha educación para “revitalizar el tejido social” (MEC, 1986, p. 125).

En 1987, el Ministerio de Educación y Ciencia realizó el *Documento para la elaboración de una normativa general de educación de adultos (Borrador)* (1989). Siguiendo las propuestas del libro blanco de 1986 y, por tanto, desde una concepción de la educación de personas adultas estrechamente vinculada a las recomendaciones internacionales del momento, se entendía ésta dentro de la educación permanente y con una doble finalidad: por un lado contribuir a la realización personal y por otro favorecer la participación en el desarrollo socio-económico y cultural. Esta orientación social de la educación de personas adultas suponía enmarcar las actuaciones educativas dirigidas a adultos en las políticas sociales, culturales y económicas además de en la política educativa; educar para la participación social y laboral; tener en cuenta la necesidad de hacer frente a las desigualdades educativas; etc. Por otro lado, la finalidad de la educación de personas adultas de favorecer el desarrollo personal implicaba la necesidad de potenciar la creatividad y la liberación individual y social.

En la década de los 80 se vinculaba la educación de adultos a los proyectos de desarrollo de la comunidad.

Según la LOGSE, la educación de personas adultas debía garantizar a todos la posibilidad de adquirir, completar o ampliar sus conocimientos o aptitudes para su desarrollo personal o profesional. Además, entre sus objetivos se encuentra, según el artículo 51.2, el desarrollo de la capacidad de participación de los adultos en todos los ámbitos de la sociedad en la que viven (social, económico, cultural y político), de forma que siguiendo las tendencias de las conferencias internacionales de la UNESCO y de *La educación de adultos, un libro abierto*, ésta empieza a desvincularse de lo escolar para unirse a las políticas de desarrollo global de la comunidad y se mantiene en una dialéctica entre lo personal y lo colectivo/social.

En el desarrollo posterior de la LOGSE se concreta cómo ha de ser la Educación Básica de Personas Adultas. Esta debe tener como fin el desarrollo de todas las capacidades de la persona adulta, su inserción y participación en “una sociedad plural” (BOE, 1996a y BOE, 1996b). Así, su objetivo es dotar de conocimientos, habilidades, destrezas y técnicas que permitan a los adultos su promoción personal, social, laboral y formativa. Se tienen en cuenta las dos facetas que en este momento se consideran imprescindibles en la educación de adultos: lo personal y lo social.

Con respecto a los materiales publicados para la educación básica de personas adultas podemos decir que no hay apenas estudios realizados acerca de los libros y materiales para la alfabetización y educación de personas adultas en España a partir de la finalización de las campañas de alfabetización en 1973. Es a partir de la mitad de la década de los 50 cuando se plantea de forma más clara la necesidad de contar con libros específicos para la alfabetización y la práctica de la lectura para adultos y por ello, es a partir de este momento cuando empiezan a aparecer estos textos. En la década de los 60 y probablemente debido a la importancia de la campaña de alfabetización de esos años, podemos observar un auge en la cantidad de libros para educación de adultos publicados. A mediados de los 80 comienzan a publicarse otra vez bastantes libros para adultos, coincidiendo con el nuevo enfoque de la educación de personas adultas que en esos años comenzaba a implantarse en nuestro país. Esta tendencia se mantendrá durante los primeros años de la década de los 90 (Sebastián, 2005).

3.

Análisis de las imágenes de los cuadernos: La representación de los espacios educativos

A partir de un estudio (Sebastián, 2005) en el que se realizó una búsqueda y análisis de dichos textos con el objetivo de conocer un poco más de la evolución de los libros utilizados para la alfabetización y la educación básica de personas adultas en España desde la campaña de alfabetización de la década de los 50 hasta la aparición de la LOGSE y su desarrollo posterior, hemos encontrado tres cuadernos (colecciones graduadas) de lectoescritura para personas adultas en la época que

nos ocupa. Estos cuadernos pertenecen a los fondos del CEME de la Universidad de Murcia (Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa) o a una colección privada.

Los cuadernos son:

AVIÑO A, J., et al., Método de alfabetización para adultos “La palabra”, Esplugues de Llobregat, El Roure, 1982. (cuatro cuadernos)

EQUIPO SIGNA, Método significativo de alfabetización de adultos, Valencia, Nau Llibres, 1988.(Tomo I y II más Guia didáctica).

CONTRERAS, R. et al., De otra manera, Cuadernos de educación de adultas, Madrid, MEC, 1992 (cuatro cuadernos de alfabetización y dos de ampliación)

Para su análisis hemos seleccionado aquellas imágenes que representan el espacio educativo para la educación básica de personas adultas o imágenes que acompañan alguna palabra o texto que haga referencia al mismo.

Hemos encontrado un total de cinco imágenes que nos sirven para este trabajo. A continuación analizamos cada una de las imágenes teniendo en cuenta además el texto que la acompaña. Presentamos la información obtenida teniendo en cuenta el orden cronológico de los cuadernos.

3.1. Método de alfabetización para adultos “La palabra”

Elaborado por el Grup d’alfabetizació de les escoles d’adults, fue publicado por primera vez por la editorial El Roure, en Barcelona en 1982; la 5ª edición es de 1990. Sus autores presentan una serie de actividades para el aprendizaje y ejercitación de la lectoescritura basadas en el método de las palabras generadoras de Paulo Freire. Se trata de una colección de cuatro cuadernos más un libro para el docente en el que se explica el método, la forma de utilizarlo, sus posibilidades, etc. Cada cuaderno, con orientación horizontal mide 15,5X 21,5

A pesar de ser una colección de cuadernos elaborados y publicados antes de la aparición del libro blanco de educación de personas adultas, punto de inflexión, como hemos visto, de la manera de entender este ámbito educativo en España, son materiales que reflejan una forma más actual de entender la educación de personas adultas y en concreto el aprendizaje de la lectoescritura. Este aspecto no es de extrañar si tenemos en cuenta que están elaborados por los propios docentes y en un contexto en el que la educación de personas adultas comienza su renovación antes que en otros puntos de España: Cataluña

En estos cuadernos encontramos como palabra generadora para introducir las sílabas inversas, el término “escuela”. La palabra va acompañada por una ilustración, fotografía en blanco y negro de una escuela, pero no parece representar un centro de adultos sino una escuela de primaria, por lo que no entraremos a analizar esta imagen, ya que no nos aporta nada a la hora de analizar cómo se entiende el espacio educativo en la educación de personas adultas.

Nos detendremos en la portada y contraportada de los cuatro cuadernos de actividades de lectoescritura. Estas forman una imagen de cinco mujeres adultas trabajando en una mesa. La imagen es una fotografía en negativo en dos tonos de lila en

esto motiva y facilita el aprendizaje. Se dice además que sus ilustraciones tienen unas características especiales entre las que destacamos: (Grupo SIGNA, 1988b, p.26)

“a) El propio ilustrador es alumno de nuestras escuelas de adultos, con lo que está más cercano al mundo de la alfabetización y a la situación socio-cultural de los analfabetos.

b) Los dibujos se caracterizan por un estilo humorístico, atractivo, con el que se reflejan situaciones de la vida real del adulto.”

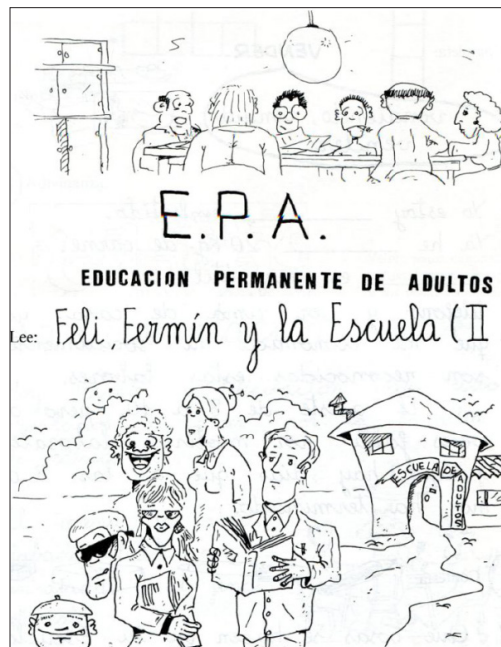
Estas dos cuestiones acerca de las ilustraciones nos parecen importantes desde una doble perspectiva por un lado desde el punto de vista de la investigación sobre cuadernos ya que esto aporta una mayor cercanía de este a la realidad educativa y por otro lado desde el punto de vista de las imágenes, lo que estas aportan al texto y lo que se pretende representar en ellas.

En este método encontramos tres ilustraciones en relación con el espacio de la educación de personas adultas. En el tomo I para introducir las sílabas inversas se elige como palabra generadora “escuela”. La primera lectura de este tema está acompañada de un dibujo sencillo en blanco y negro, dentro del estilo propuesto para toda la obra. La ilustración presenta cuatro adultos, uno de los cuales está leyendo un libro. El texto, muy sencillo, hace referencia al centro de adultos y finaliza con la frase “ya que la escuela es de todos”. Encontramos una imagen de un grupo para representar el espacio escolar para adultos que junto con la frase del texto nos evoca un espacio de relaciones horizontales.

En el tomo II encontramos dos imágenes en relación al espacio educativo para adultos. La primera de ellas es un dibujo de formas sencillas en blanco y negro en el que podemos ver un grupo de seis adultos en torno a una mesa rectangular sobre la que hay papeles. Encima de ellos una lámpara redonda cuelga del techo y a la izquierda de la imagen hay un armario. Debajo del dibujo con letras grandes pone “E.P.A. EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS”. La imagen representa un grupo de adultos en clase, no podemos saber si alguno de ellos es el docente. Su disposición, así como el mobiliario no recuerdan en absoluto un aula de niños y niñas. No hay pizarra, ni un lugar diferente para el docente. En general podemos ver representado el espacio de la educación de personas adultas como un espacio de grupo, de relaciones entre personas. Esta imagen acompaña otra de una carta manuscrita de una alumna reciente del centro de educación de adultos. Ambas imágenes aparecen bajo el título “Escuela de Adultos”

En este mismo tomo II aparece bajo el título Feli Fermín y la Escuela (II) una imagen, del mismo tipo que el resto de las de este cuaderno en la que se ve un grupo de seis personas adultas, de los dos que se ven en primer plano, un hombre está leyendo un libro y una mujer lleva bajo el brazo un cuaderno, revista o algo similar. El grupo está en la calle y al fondo se ve una casita sencilla con chimenea en cuyo umbral pone Escuela de Adultos. En esta imagen el espacio físico para la educación de personas adultas se muestra como una construcción sencilla parecida a una casa y con poco que ver con un centro educativo para niños y niñas. Pero, además, una vez más cuando se habla de la escuela de adultos aparece la imagen de un grupo, en esta ocasión fuera del aula lo que sugiere esa visión más social de la educación de personas adul-

tas propia de la época, puede ser una manera de representar la proyección social de una educación que trata de tener en cuenta las necesidades de las personas adultas en su contexto así como su participación en el mismo. Esta idea es sugerida también en el texto que hay a continuación de la imagen que versa sobre lo que la educación puede aportar a las personas adultas y en concreto a “Feli y Fermín”. En pocas líneas el texto esboza ideas acerca del reconocimiento social de las tareas asignadas a las mujeres, de las condiciones laborales de los trabajadores, de la importancia del aprendizaje de la lectoescritura pero también de la cultura, de cómo los centro de adultos adaptan su oferta a las necesidades y quehaceres de los adultos y adultas, etc.



EQUIPO SIGNA, Método significativo de alfabetización de adultos, Valencia, Nau Llibres.

3.3. De otra manera. Cuadernos de educación de adultas:

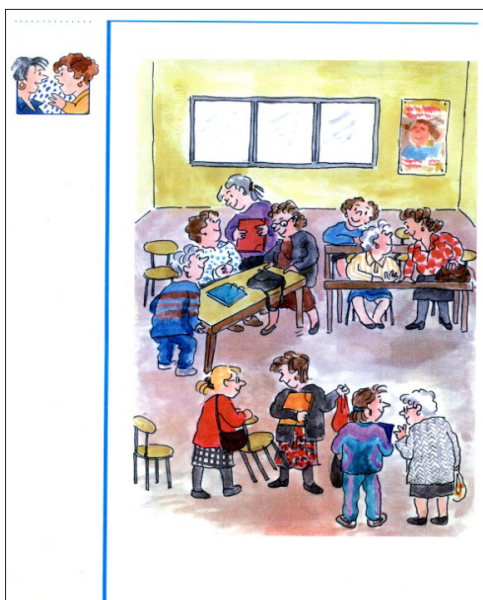
Publicado en 1992 por el MEC y el Instituto de la Mujer para la alfabetización de las mujeres para el plan PEPA (Plan de Educación Permanente de Adultas de 1990). Consta de 5 carpetas con folletos independientes. Consta de 5 tomos. Los tres primeros son de alfabetización, los otros dos son de ampliación de conocimientos.

En este cuaderno, cada tema es un folleto independiente dentro de una carpeta. Cada uno de ellos comienza con una ilustración referida a un aspecto de la vida cotidiana de las mujeres destinatarias, a partir de la cual se proponen actividades y tareas relacionadas con una letra, así como con una serie de objetivos en torno al aprendizaje de la lectoescritura y el conocimiento y comprensión de su realidad más cercana.

En el tema 1.4 encontramos una ilustración de una clase de educación de adultas. Esta imagen es un dibujo a color, es un es la utilizada al comienzo del folleto para motivar el tema y ocupa toda la página. Se propone trabajar el tema del grupo de compañeras a raíz de esta imagen. En el dibujo, solo se aprecia una sala con algún mobiliario para clase. Algunas mujeres están cambiando de lugar las sillas y mesas para disponerlas de otra manera. Las participantes llevan carpetas y se las ve hablando unas con otras. No podemos saber si alguna de ellas es la docente o no. No aparecen otro tipo de elementos de un aula. No se ve pizarra, ni mesa para el profesorado. En general tiene pocos elementos en común como un aula al uso para la infancia. Se aprecia la importancia del grupo, del encuentro entre las mujeres, de ese carácter social que debe tener la educación de personas adultas a partir del libro blanco publicado en 1986, en el que además se propone una educación de personas adultas menos escolar y diferente de la educación de los niños y niñas.

La imagen va acompañada de un texto en el que se expone la experiencia de una hipotética participante en el centro de adultos, de lo que esta participación está suponiendo para ella. En él se dice que la clase “se ha convertido en un lugar cercano, familiar, de encuentro, (...)” Como vemos el texto refuerza esta idea que, como hemos visto, pretende transmitir la ilustración del comienzo del tema.

Si nos fijamos en los objetivos que pretende trabajar este tema, encontramos, entre otros, la importancia del grupo como lugar de enseñanza y aprendizaje. Este tema se ha elegido como uno de los primeros ya que es un objetivo del comienzo del curso la creación de un ambiente de confianza en el aula.



CONTRERAS,R. et al., De otra manera, Cuadernos de educación de adultas, Madris, MEC, 1992. Tema 1.4, p. 3.

4.

Conclusiones

Por un lado, desde el punto de vista del tema objeto de análisis de este trabajo, es decir, cómo se representa el espacio de la educación de personas adultas en las imágenes de los cuadernos para la el aprendizaje de la lectoescritura dirigidos al alumnado adulto, podemos concluir que:

En las imágenes analizadas se representa el espacio educativo en consonancia con la nueva manera de entender la educación de personas adultas que se proponía en nuestro país en ese momento. El espacio de la educación de personas adultas suele representarse como un espacio de grupo, de diálogo y de trabajo compartido, en el que se le da protagonismo a los participantes; se utilizan sobre todo imágenes donde destaca el grupo y las personas frente a otro tipo de elementos arquitectónicos o de mobiliario. Tampoco destaca en las imágenes la figura del docente.

Respecto al espacio físico no vemos en las imágenes muchos elementos propios de un aula. Además, no siempre la escuela o centro de adultos se representa en un espacio cerrado sino que el grupo se ve en la calle.

Esta manera de mostrar el espacio educativo se refleja también en los textos o palabras que acompañan las ilustraciones.

La forma en que se representa el espacio educativo en estos cuadernos, está relacionada con una nueva concepción que podemos resumir como una educación de personas adultas entre lo educativo y lo social, cuya finalidad es la educación integral de las personas, en la que se concede valor a la formación para la participación de los adultos/as en la sociedad democrática del momento. Es una concepción menos escolar y que se aleja de las idea de la educación de personas adultas como una copia y adaptación de la educación para la infancia y juventud.

Sabemos por otro tipo de fuentes (testimonios de docentes y de participantes, fotografías, etc.) que esto refleja lo que fueron algunas prácticas educativas en este ámbito, pero no se ha hecho ningún tipo de análisis que nos permita asegurarlo más allá de un entorno muy pequeño. Sería interesante continuar este trabajo comparando estas conclusiones con estas otras fuentes (fotografías y testimonios) para poder saber en qué medida la imagen del espacio educativo representada en las imágenes analizadas se correspondía con la realidad.

Por otro lado con respecto al estado de la investigación sobre este tema podemos concluir que:

No hay trabajos sobre cuadernos y educación de personas adultas y sería importante no olvidar este campo ya que como hemos podido percibir los cuadernos de este ámbito educativo pueden tener peculiaridades y diferencias interesantes con respecto a los cuadernos propios de la educación en la infancia y juventud.

Otro aspecto interesante sería conocer más sobre una práctica muy habitual en este ámbito educativo como es la elaboración de materiales por parte de los docentes a partir de su propia experiencia o bien a partir de otros materiales publicados.

En otro orden de cosas, en este trabajo también se puede apreciar la importancia de la imagen en este tipo de materiales para la alfabetización ya que sirven de soporte para los términos utilizados como palabras generadoras, así como para suscitar el diálogo sobre la realidad de los adultos de cara a la comprensión de la misma.

Bibliografía

- BADANELLI, A. M^a., "Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960)", *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 2008, no 27, p. 137-169.
- BADANELLI, A. M^a., y MAHAMUD, K., "Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular: un estudio de caso". *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 2007, no 6, pp. 1-15.
- BOE, "Orden de 16 de febrero de 1996 por la que se regulan las enseñanzas iniciales de la Educación Básica para personas adultas", *Boletín Oficial de Estado (BOE)* de 23 de febrero de 1996a.
- BOE, "Resolución de 17 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación por la que se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para las enseñanzas iniciales de educación básica para personas adultas", *BOE* de 30 de abril de 1996b.
- CHARTIER, A.M., "Los cuadernos: ordenar los saberes escribiéndolos", *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 2009, vol. 30, no 3, p. 6-18.
- "Documento para la elaboración de una normativa general de educación de adultos (Borrador)", *Radio y educación de adultos*, n^o 10, enero-abril 1989, pp. 18-22
- FLECHA, R., *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa*, Barcelona, El Roure, Colección Apertura, 1990.
- MAHAMUD, K. y BADANELLI, A., "El cuaderno escolar como objeto de estudio: una aproximación a los avances metodológicos en manualística", en MEDA, J. y BADANELLI, A. M^a., *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, Edizioni Università di Macerata (EUM), 2013, pp. 201-225.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *La educación de adultos, un libro abierto*, MEC, Madrid, 1986.
- MORENO MARTÍNEZ, PL. y VIÑAO FRAGO, A., "La educación de adultos en España (siglos XIX-XX): historia de una realidad cambiante y multiforme", en GARCÍA CARRASCO, J., *Educación de adultos*, Ariel, 1997, pp. 21-46.
- SANCHIDRIÁN, M^a. C. y GALLEGO, M^a. M., "Los cuadernos escolares como fuente y tema de investigación en Historia de la Educación" en *El largo camino hacia una educación inclusiva: la*

educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009. Universidad Pública de Navarra, 2009. p. 769-780.

SEBASTIÁN, A., *Educación básica de adultos y valores en España (1950-2000): un estudio a través de los libros de lectura*, Madrid, UNED, 2005.

UNESCO, *Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Informe final*, París, UNESCO, 1982.

UNESCO, *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*, XIX Conferencia General de la UNESCO, XIX Conferencia General de la UNESCO, Nairobi, 1976.

VIÑAO, A. y MARTÍNEZ, M^a J., "Los cuadernos escolares y el arte de enseñar: el fondo del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia", en CELADA, P. (ed.), *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica*/XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, El Burgo de Osma, Soria, 11-13 de julio de 2011, 2011. p. 245-254.

VIÑAO, A., "Balance de la investigación sobre los cuadernos escolares en España", en MEDA, J. y BADANELLI, A. M^a., *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, Edizioni Università di Macerata (EUM), 2013, pp. 63-82.

SECCIÓN 5:

**LOS MUSEOS
Y EL PATRIMONIO
HISTÓRICO-
EDUCATIVO**

LOS MUSEOS DE LA EDUCACIÓN Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

THE MUSEUM AND THE INDIVIDUAL MEMORY FOR A RECONSTRUCTION OF THE RURAL SCHOOLS FOR DIDACTIC PURPOSES

Rossella ANDREASSI
Museum of School and People's Education
Università degli Studi del Molise
Italy

Introduction

This contribution illustrates the project “Not by land only: rural schools in Molise between XIX and XX century” carried out by the Museum of School and People’s Education and by the Documentation and Research Center on school history, school text and children’s literature (Ce.S.I.S.- Director: prof. A. Barausse; Manager: Dr. Rossella Andreassi) of the University of Molise, in cooperation with the Regional Institute for historical studies in Molise (IRESMO); the project was developed in about 30 months (June 2013 –November 2015).

and structured into two macro areas: the historical research and the didactic design and realization. The project has also included the evaluation and dissemination of the results, both for experts and citizens in general. On one hand a pretty comprehensive historical survey has been conducted by the Ce.S.I.S. research group to reconstruct the situation of rural schools in Molise. On the other hand, and simultaneously, a didactic operation of laboratorial and ludic character has been carried out with the aim of stimulating the active participation of primary and middle school pupils and to simplify the acquisition of complex historical concepts.

1. The methodology of the research

The project has started with a phase of archival research and historical survey in relation to rural schools, with a general look at the national scenario and an in-depth analysis at local level, by means of different sources: printed documents, unpublished archival documentation, oral sources, photographs, audio-visuals, and bibliographical references.

The collection of the scientific literature has allowed a better understanding of the reality of rural schools and the alphabetization processes in rural spaces after the Unification of Italy. Recent studies, along with the examination of the sources, have allowed, in particular, to rediscover rural school experiences that were neglected by the history of education and alphabetization in Italy.

At the end of the project, in November 2015, a study day has been organized on this particular topic: “Alphabetization and rural landscape in Italy between XIX and XX century. Itineraries and experiences between oblivion, representation, propaganda and reality”, whose results will be soon published in the relative proceedings.

The project has started with a work of **archival research** aimed at identifying the sources needed to focus the origins and evolutions of rural school experiences. The archives of reference have been the State Central Archive, which keeps the documentation related to primary and people’s education, the State Archive of Campobasso and some other town historical archives in Molise.

Along with the **local periodical production**, an extensive **bibliography** has been traced, in relation to volumes on this specific topic published in Italy between the end of the XIX and the beginning of the XX century.

The reading of the data collected has been supported by a **range of pictures** which documents the buildings and premises where the rural schools were located. The older section of this image repertoire belongs to the Ce.S.I.S. fund and refers, as well, to a few pictures provided by private parties, that were shot in the second half of the XX century; a more modern nucleus is made of a series of pictures taken by the Ce.S.I.S. collaborators between July 2013 and January 2014, and aims at tracking and documenting the rural school architectonic heritage, outlined with the contribution of former pupils of these schools and with interviews to retired teachers.

The archival searches have been complemented by verifications of **archeologic type**, by means of inspections aimed at verifying the existence of buildings destined to rural schools. The investigations have allowed to locate several rural schools in Molise and to map them thanks to the collaboration of the Superintendence. In order to ascertain the identity of the particular building as rural school, the information has been supported by the collection of oral sources on site, which was the case of the rural school of Colletocchia in Agnone.

Another documentary device for the reading and interpretation of rural schools is represented by a **series of audio-visual interviews to teachers and former pupils** .

1.1. Oral sources: the audio-visual collection “School memories”

One of the most significant results of the project has been the establishment of a digital archive at Ce.S.I.S., which collects more than 50 interviews with the relative transcriptions.

The oral documentation is composed of audio-visual interviews to retired teachers, included rural school teachers. By means of a questionnaire, it was possible to com-

pare the information provided by the different teachers and reconstruct the historical framework and the spaces of the rural schools of the 1940s and 1980s.

We need to take into account that oral sources can be “imperfect” by nature, because they draw from the memory, and memory contain information that can be constantly corrected, revisited and rewritten (Contini and Martini, 1993). Oral sources in Italy, due to the system of historiographical culture established by Croce, have been considered little trustworthy until the end of 1970s.(Bermani, 2013) Afterwards, the level of attention towards them has increased and, more recently, has interested the field of education history. Nonetheless, we need to take into account the methodological issues related to this type of source: from the neutrality degree of the interviewer, to the physiological process that memory naturally undergoes, to the transformation process of memories (Andreassi, 2014).

For what concern the spatial dimension of rural schools, the oral sources report recurring elements such as the difficulty to reach the place; the precariousness of the school rooms, generally derived from environments provided by the township or private parties; the dark, narrow spaces, the lack of electricity, the presence of a fireplace or a stove as heating systems and the constant scarcity of fuel; the mostly bare walls, adorned only in a few cases with maps or letter boards; second or third-hand desks dismissed by town schools, or even simple benches. Often the classroom was divided in two to create a private space for the teacher to stay in when it was not possible to provide private housing.

On this kind of aspects, oral sources are essential to reconstruct elements related to the spaces of rural schools, in connection with archival sources (e.g. letters from teachers who complain about the lack of wood, the scarcity of teaching material, the absence of appropriate desks).

Hereafter are reported a few fragments of the interviews describing the physical spaces of the rural schools in Molise.

Mister Felice Quartullo, teacher in a rural school of Poggio Sannita (now province of Isernia), describes the conditions of the school and the pupils in the years 1940s: “defining the conditions as just difficult is an understatement: they were a disaster”. The school was made of “a single room; next to this room I had a bedroom with two folding beds: one for me, the other for my grandmother, who kept me company, cooked for me and did the cleaning”. In the classroom “there was a blackboard and 5-6 desks recovered by the township of Poggio Sannita”. In fact, the teacher reports that often in rural schools were used desks dismissed by town schools as worn-out, but that could be still adapted to rural schools. About the heating: “Heating? The mayor, at the time of fascism, gave me a sack of coal, that was it”. Even the scarce illumination brought objective difficulties especially during winter, when rainy days were really dark. According to the teacher: “acetylene was used for illumination, there was no electricity”

Another experience is reported by Mister Nicola Flocco, teacher in rural schools in the years 1940s who recalls: “there was no heating, no cleaning, only spaces conceded by a farm owner”

Mrs Rosaria Del Coiro (1950s) says: “To reach the school I had to ride a bike for half an hour; then, I used to drop the bike at the house of a road inspector who left

me the keys and I had another half an hour walking to the school". To the question "what was the school like?" the teacher laughs and then replies: "what school? In Bella Donna [hamlet of Agnone-IS] the school was a room: all of the houses were low, the door had a little window, there were a few desks and a blackboard, and that was it". The same teacher talks about another rural school in province of Isernia: "In Quarto Secondo the school was a barn: there was hay for the animals, which was later removed, the barn was painted, and on the floor there was nothing, just dirt. The beams were covered with newspaper pages glued with flour glue; the mice nearby were attracted by the smell and came to nibble on the newspapers, and I said - look, mice want to go to school, too - and then to myself - please, Lord, don't let them fall on my head!".

Mrs. Giovanna Di Soccio, teacher at the rural school of Capoiaccio (Cercemagliore, province of Campobasso) reports that in the years 1970s the class was held "in a small room, with about ten kids [...] there were no toilets, not even for the teachers; there were cracks on the walls and on the wooden poles supporting the ceiling; when I realized that these cracks were getting bigger and bigger, I started to roll up my sleeves"

Mrs. Rosa de Rensis tells us about her experience in 1980s: "In 1983 I was the teacher at a rural school in Fonte Polo, in Baranello, with 5 pupils. There was an old classroom, in an old house, not even in the best conditions, with unlevelled floors, the stove downstairs, that the caretaker used to load with coal in the morning [...], dark, very dark, too big for 5 children: [...] but we immediately filled it up with boards [...]"

The interviews have involved a sample with common features: female and male teachers, retired, aged 68 to 95, and with experiences in rural and mountain schools in Molise.

The oral sources, as well as the reconstruction of the rural schools, have been particularly useful also to recompose the socio-economic framework of the territorial contexts, the social framework of the single pupils, the aspect of the schools and their equipment.

Within the framework of the project have been interviewed, also, two former pupils of a rural school in Colletocchia, Agnone (Pasquale e Tonina Marcovecchio), and their mother (Elvira Di Pietro), who was questioned both about her memories as a pupil, and as mother of two pupils (video interviews care of Rossella Andreassi, Michela D'Alessio, Valeria Viola; video shoot and editing by Giorgio Calabrese). These interviews took place in the very rural school of Colletocchia, in a quite archaeological scenario: in fact, the school was reopened after 30 years. Being in the very place where the interviewees were pupils, allowed a more effective reconstruction. The video clip was showed to the public in the framework of the project activities.

Other interviews were realized, and they are all collected and ready for consultation at Ce.S.I.S.(The project concerning the establishment of an audio-video archive, directed by Alberto Barausse, has already produced several interviews, even with teaching purposes, partly realized by Rossella Andreassi and Valeria Viola).

2.

The didactic design

Along with the historical and field research so far illustrated, the project has developed specific experimental didactics to promote the transfer of the contents. The sample selected for the experimentation is made of 6 primary and middle schools in Molise (The participants came from the following schools: Istituto Omnicomprensivo of Santa Croce di Magliano; Istituto Comprensivo D'Ovidio in Campobasso - Scuola Secondaria di Primo Grado; Istituto Comprensivo San Giovanni Bosco in Isernia - Scuola Secondaria di Primo Grado "Andrea D'Isernia"; Istituto Comprensivo Igino Petrone in Campobasso - Scuola Secondaria di Primo Grado; Istituto Comprensivo Madre Teresa di Calcutta in Campodipietra - Scuola Primaria "Francesco de Sanctis" Ferrazzano). Through the selection of the documentation collected, ludic-didactic itineraries have been designed with a particular attention to the fascist era rural schools.

The didactic design has taken into account some theoretical reflections till then formulated at academic level, and has allowed an approach to the cultural heritage of interactive and participative type. By abandoning the idea of a type of didactics based on illustration and display, an approach of operational and explorative type has been developed (Andreassi, 2013). A reference was made to the didactic methods based on an active approach to history and cultural heritage developed by Antonio Brusa (Università degli Studi di Bari) and the propositions of Ivo Mattozzi (Università degli Studi di Bologna), besides the operational activities designed by Elena Musci (Università degli studi della Basilicata).

The value of the sources for the historical reconstruction has been acquired by the historiography, and also schools have acknowledged the necessity for the pupils to become familiar with these basic elements "Sources are an essential access route to historiographical procedures" (Musci 2014)

Even the instructions addressed to schools by the Ministry identify in the sources one of the main instruments for history teaching.

The different types of didactic activities have been developed in accordance to the age of the participants and the audience typology. The Museum of School has tried to reply to the question "is it possible to learn by playing?". The widespread opinion is that "study is a serious thing" and, as such, carries with it labour, sweat and possibly boredom. Through the ludic activities, instead, the Museum of School has meant to underline the importance of study as conquest, pleasure, adventure, amusement, and all this can be experienced through innovative didactics where "The game becomes a serious thing". Through a careful and accurate ludic methodology based on historical studies and sources it is possible to build educational but at the same time recreational activities (Brusa, 2009).

The activities have been realized in such perspective: the first has taken place in the Museum of School and People's Education, where the pupils have been exposed to the topic through the direct contact with the materials coming from rural schools and the video interviews to their teachers and pupils. The visit has been conducted in the form of a laboratory.

The second meeting, that took place directly in the partner schools, has been carried out through a ludic methodology, by mingling written and iconographic sources with the bibliographic material.

The third activity, organized at the Museum, has been constructed as a mystery to solve, and has seen the interrelation between oral and material sources along a complex knowledge path.

2.1. Didactic activities:

- A. **FIRST ACTIVITY:** “The memory of Mister Felice”: the children, during the laboratory activity, have been socialized to the different types of documentary sources through the following device: an old school teacher has fragmented memories and ask the participants, with a letter, to help him in the reconstruction. The lab has been carried out with the intent to make the historical-expository path of the museum readable and enjoyable even to a younger audience.

The activity, designed as a treasure hunt, uses the device of an imaginary figure (the old teacher Mr. Felice) who asks the children for help; in fact, while trying to write the history of the past school, has forgotten many important elements that the pupils are called to recovery through the use of clue cards.

During the unfolding of the activity, the players use different materials, such as the narration of Mr. Felice, the game cards, the exhibit plans, the interview to Mr. Felice Quartullo.

The lab, based on ludic devices with learning purposes, has been designed to reach specific objectives, by increasing the historical-documentary ability of the children and growing their sensitivity towards the cultural heritage, especially the one concerning school history.

During the first stage of the lab, the children, divided in groups, by means of clue cards are invited to find info inside the Museum, between cases, panels and objects.

Afterwards, the pupils put the clue cards on the plan and by matching numbers identify on the map the place where the information required was found.

This first step develops the ability of working in groups and orienteering and, thanks to the different colours and contents of the cards, the pupils acquire info on the different typologies of source, divided into material, documentary, written and visual source; in addition, they acquire contents concerning the school history.

In the second step, the children listen to an oral source, namely the interview to the teacher Felice; in order to facilitate the listening operation, they are given a text to complete where they are invited to find other useful clues, towards the reconstruction of significant aspects of the daily life at school.

During the third step, the pupils familiarize with the perception of school heritage as cultural heritage, by looking at old copybooks and textbooks, by touching them directly or with the help of a multimedia support.

For what concerns the attention to the school's material culture, during the last step the pupils, by means of cards representing school objects, are invited to identify some school materials and match the corresponding captions. Afterwards, the cards are applied on the site plan and the correct location of the object in the Museum is identified.

The final step of the lab is dedicated to a debriefing phase, where the pupils reflect on the experience they have lived and the notions acquired, by replying to questions that aim at investigating both the emotional impact and the knowledge aspect.



- B. **SECOND ACTIVITY.** “Rural children in training” is a learning game that was carried out in partner schools. The ludic activity, by means of an identification game with the pupils of the rural school of the past century, has allowed the little participants to know the history and the daily life in the rural schools of Molise, and the difficulties connected to it. The imaginary journey of the “Rural children in training”, with the support of archival-like documents such as historical pictures, school manuals and historical novels, combined with the use of dices, pawns, game cards and boards, has allowed the acquisition of historical notions. The work has been carried out in groups, which facilitated learning and socialization through mechanisms of cooperation but also competition.

The first step of the work was identifying their own rural school by means of a dossier containing the reproductions of historical documents such as rural school plans, families' written requests to build schools, who the school had to be named after, etc .

After having defined the rural school they belong to, the participants start the game on the board, where pawns are moved along a path. Through the cast of the dice, the answer to historical questions and the draw of chance cards where players may be hit by the typical accidents occurring to rural people at that time, pupils are accompanied along a time journey with a strong identification with the period dealt with. The game also includes info cards providing more details to the players, and history cards with questions that can be answered only by consulting the sources contained in the dossier that was given in the beginning of the game.

These questions assume diversified abilities of historical reading: from the simple information search to the interpretation of documents or sources inferences.

The pupils also familiarize with the school calendar of the period, when, for example, they have to miss their turn in case of festivities (e.g. Mussolini's birthday) ; they also have to solve riddles following the peasants' sayings, which offered important information about the life in the fields.

During the debriefing stage, the students go through the experience and, with the help of the expert, go through the essential historical information.



- C. THIRD ACTIVITY: “The bag of the rural teacher” has been carried out at the Museum of School and has been focused on the interaction between the oral sources and the so called “semiophores”: the didactic device is based on the founding of a rural teacher’s bag, whose identity the pupils have to reveal. The identity of the bag’s owner can be revealed only by analyzing clue ob-

jects, like, for example, a school register, a toothbrush, a scarf, some notebooks, a memorial and other personal effects, by crossing the information acquired through the oral sources with the listening of audio-video interviews to retired rural teachers.

To facilitate the comprehension of the interviews, the children were provided with a form which was helpful in the identification of the bag's owner: the form has allowed to classify the information and create a grid for the interrogation and interpretation of the sources. The children were able to verify the recurrence of some elements and cross the information.

During the last step, the children had to read a memorial found in the bag which provided the last data to solve the mystery and identify the teacher. The cross between the different types of written, material and oral sources has been key to the success of the activity.

In particular, 3 activities were designed and carried out by Rossella Andreassi in collaboration with Michela D'Alessio, Valeria Viola, Gianna Pasquale, Francesca Zara . The activities have been recorded, collected and synthesized in 5 videos kept in the Center's archive.



2.1.1. Activities' evaluation

The didactic process has been monitored through tests of different types; in a self-evaluation test, the children were asked to evaluate their attitude as to the lab dynamics, the level of group integration, and the skills used (evaluation care of Rossella Andreassi, in collaboration with Francesca Zara).

Other types of test were administered to teachers and pupils, for an evaluation of the activities: hereinafter are reported some interesting results coming from questionnaires where the answer type was

1 (not at all) 2 (a little) 3 (enough) 4 (much) 5 (very much).

For what concerns the questionnaires to the teachers, the following rates were recorded:

- Do you think that the lab activity was useful to the children's personal growth?
The answers were 4 (75%) and 5 (25%)
- Do you think that the material used is suitable to the pupil's skills?
- Answers: 3 (13%), 4 (50%), 5 (38%)
- Would you repeat the experience?

Answers: 4 (25%) e 5 (75%)

For what concerns the pupils, the questionnaires aimed at evaluating the appreciation of the different activities: the preferred activity was "Rural children in training", with a rate of 44%; the 27% of the interviewees preferred the first activity at the Museum, and the 23% preferred "The country teacher's bag". For what concerns the learning awareness as to the project's topics, 91% of the children has affirmed having learned new things. To the question "Have you already made similar experiences in a Museum?" 60% has answered "no", and 40% stated having done them before.

The most interesting data appear to be the teachers' level of appreciation and the not yet widespread awareness of these types of activity, which made us think how little known and used are these methodologies and how positive are, on the contrary, their results. The teachers, in fact, underline the highly educational aspect of the labs and their positive effects on a learning level.

Some of the comments written by the pupils showed their level of enjoyment ("Thank you, it was fantastic. I learned a lot"; "Beautiful and instructive. Very interesting"; "I would like to repeat the experience, even with a different topic"; "A wonderful experience. Highly productive.").The main difficulty, instead, reported by the children was the team work, apparently not so practiced ("What I liked the least was working in cooperation ...but the rest was wonderful ") and the length of the activity as to the available time ("We need more time to develop the activities"; "We would like to have more time and less info"; "The game is too long, it takes too much time to shift from one group to another ")

For what concerns the survey of the learning effects, we have organized a competition where children had to write a text on the project's experience, or interpreting rural school pupils living in the analyzed periods and tell about their experience. The works have been examined by a scientific committee that has certified the positive effects of the project on the acquisition of historical contents. Awards have been given to the most comprehensive and best structured essays from the viewpoint of language and historical awareness.

After the project, teachers have reported how this kind of learning experiences remain impressed in the pupils' memory, as they involve not only the cognitive, but also the emotional side. At this respect, this is what a pupil said: "Thank you. An unforgettable experience".

3.

Cultural initiatives and dissemination

Along with the initiatives above described, other activities were carried out, like seminars aimed at illustrating the alphabetization situation in the rural contexts of the 1900s, sometimes accompanied by the vision of a film. In particular, in the summer of 2014, at the Museum was shown, with didactic purposes, the film “Il primo incarico” (“*The first assignment*”) of 2011, directed by Giorgia Cecere and interpreted by Isabella Ragonese) – accompanied by experts’ contributions on rural schools and a debate.

During the summer 2015, in the framework of the cycle “Not by land only, experiences of rural and mountain schools between literature, memory, cinema and history”, a series of thematic meetings were carried out: “For a literary portrait of rural schools: the case Monluè”, narrated by Carla Maria Russo (25 June 2015), where was analyzed the case of an historical novel set in Lombardy, whose subject is the rural school Cascina Monluè. The conference was followed by the reading lab “The school of the past: selected reading”, where other historical novels having as subject the rural school were read.

On 8 July 2015 was held the symposium “The alphabet’s dream: international school experiences between past and present” with the projection of the movie “On the way to school”, by Pascal Plisson, which narrates the life of some children and their long way to school, in the pursuit of their dreams and needs of alphabetization. The cycle was closed on 17 July 2015 with the seminar “The school of minorities: mountain school, Katakombenschulen, multilingual schools” by Alberto Barausse and Milena Cossetto.

4.

Conclusions

The project, structured along historical research, ludic-didactic labs, check of the results, seminars and dissemination carried out by Cesis and Museum of School, has recorded positive outcomes, both in terms of learning outcomes, and enjoyment in discovering aspects of educational history and school culture rather unexplored so far, that were found in documents, memories and objects connected to the little-known reality of rural schools.

Bibliography

- ANDREASSI, R., "I laboratori di didattica della storia nelle scuole", in AaVv., *Itinerari Mazziniani, quaderno didattico*, Campobasso, Tipolitografia l'Economica, dicembre 2007, pp. 25-64.
- ANDREASSI, R., "Il patrimonio museale" in ZILLI, I.(ed), *Atlante delle emergenze culturali del Molise: risultati, riflessioni e implicazioni di un primo censimento*, Campobasso, Editore Palladino, dicembre 2010, pp. 83-98.
- ANDREASSI, R., "Il patrimonio storico scolastico come risorsa pedagogica", in *Atti Convegno Siped, Generazioni pedagogiche a confronto. Nuove prospettive di ricerca e dimensione internazionale*, Macerata 3-5 ottobre 2013, Macerata, 2014.
- ANDREASSI, R., "Luoghi e strumenti per la ricerca e la didattica. Il Centro per la Storia delle istituzioni scolastiche, del libro per la scuola e la letteratura per l'infanzia e il Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università degli Studi del Molise" in *Atti convegno internazionale CIRSE La ricerca storica educativa oggi*, Lecce 8 novembre 2012, Lecce, Multipensa, vol. 1, 2013, pp. 175-192.
- ANDREASSI, R., "The school museum as a learning place: the experience of the Museum of School, and Popular education of the University of Molise (Italy)", in *Atti della IV Jornadas Cientificas de la Sociedad Española para el Studio del Patrimonio Historico Educativo (Sephe)*, "Pedagogía Museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo", Madrid, 2014, pp.165-177.
- ANDREASSI, R., VIOLA, V., "Percorsi per la conoscenza partecipata della storia della scuola: l'esperienza del Ce.S.I.S. e del Museo della scuola dell'Università degli Studi del Molise", *Glocale: rivista molisana di storia e scienze sociali*, edizioni il Bene Comune, Campobasso, N°8 (2014), pp.217-227.
- BARAUSSE, A., "E non c'era mica la bic", in CAVALLERA H.A. (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2013, pp. 539-560.
- BERMANI, C., *Introduzione alla storia orale*, Roma, Odradek, 2001.
- BERNARDI, P., MONDUCCI, F. *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Novara, UTET, 2012.
- BORTOLOTTI, A., et al., *Per l'educazione al patrimonio culturale 22 tesi*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- BRUNELLI, M., *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Macerata, EUM, 2014.
- BRUSA, A., BRESIL, L., *Laboratorio 1*, Milano, Ed. Scol. Bruno Mondadori, 1994, pag. 65 e segg.
- BRUSA A., "Come evitare le visite guidate e godersi una testimonianza storica", in *Atti convegno "La valenza dei beni culturali"* (Ravenna, 21 maggio 1999), Alfonsine (RA), Tipografia Guerrini, 1999.

- BRUSA, A., FERRARESI, A., *Clio si diverte*, Edizioni La Meridiana, Molfetta, 2009.
- CAMAGNA, D., *La scuola rurale del Molise in un triennio di attività*, Tipografia Sammartino – Ricci, Agnone, 1938.
- CONTINI BONACOSSI, G., *La fonte orale tra la storiografia e l'archivistica*, in *Studi in onore di Arnaldo D'Addario*, Aa.Vv. (eds.), Lecce, 1995, pp.43-58.
- CONTINI, G., MARTINI, A., *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993.
- CUENCA LÓPEZ, J. M., MARTÍN CÁCERES, M., "La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal", in GONZÁLES PARILLA, J. M., CUENCA LÓPEZ, J. M. (eds.), *La musealización del Patrimonio*, Universidad de Helva publicaciones, Huelva, 2009.
- CUNNINGHAM, M. K., *Manuale di formazione per interpreti museali*, Macerata, EUM, 2012.
- LATRONICO, A., *L'edilizia scolastica rurale*, in *Problemi da risolvere in «Rivista mensile del Touring Club Italiano» – Le vie d'Italia*, 1926.
- MATTOZZI, I., *Pensare la storia*, Castel Guelfo di Bologna, Cenacchi, 2011.
- MONTECCHI, L., *La Scuola rurale Faina: un'esperienza di istruzione popolare e agraria nell'Italia rurale del Novecento*, Macerata, EUM, 2012.
- MUSCI, E. (ed.), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*, Napoli, EdiSES, 2014.
- NATALONI, G., VENERUCCI, G., *Lo sguardo della storia orale: il percorso delle fonti orali nella narrazione storica in Storia e Futuro*, rivista di Storia e Storiografia, n. 28, Feb. 2012 in <http://storiaefuturo.eu/lo-sguardo-della-storia-orale-il-percorso-delle-fonti-orali-nella-narrazione-storica/> [consultato il 30/03/2016]
- PORTELLI, A., *Storia orale*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- RADICE, G. L., *Per la scuola rurale. Circolari didattiche della Associazione per il Mezzogiorno*, Primo supplemento a "L'educazione nazionale" 1929, Roma, Associazione per il Mezzogiorno – Editrice, 1929.

EDUTOPIÁS –TECNOLOGÍAS EN LA ESCENA EDUCATIVA–

María Cristina LINARES

**Museo de las Escuelas – Universidad Nacional de Luján
Argentina**

Introducción

En este artículo presentamos algunas de las problemáticas que surgen cuando pensamos una exposición y para ello compartimos el estado de avance de la muestra: Edutopías -tecnologías en la escena educativa-.

En el diseño de esta exposición participaron Dina Fisman, Daniela Kotliar, Silvia Paz y Mariana Ladowski bajo la dirección de Silvia Alderoqui con la curaduría en contenidos de mi parte.

Antes de introducirnos en la exposición, realicemos una breve presentación del museo.

El Museo de las Escuelas es un museo de historia de la educación para el encuentro intergeneracional que representa y discute temas relacionados con la memoria social y el patrimonio cultural de las escuelas. A través de sus exposiciones interactivas y participativas ofrece algunas pistas en cuanto a la historia de las escuelas en Argentina, sus rupturas y continuidades, desde el siglo XVII hasta la actualidad.

Nuestro objetivo es propender a una articulación entre distintas miradas. “En el Museo se cuentan varios relatos a la vez: el relato de los contenidos, el relato del diseño expositivo y el relato de los visitantes. La trama resultante entre estos relatos es la que configura y da forma a la experiencia de cada uno de los visitantes.” (Alderoqui, Linares, 2015).

El relato de los contenidos responde a la perspectiva de la Historia Social de la Educación y la intención educativa del museo.

En esta conjunción de miradas debemos aclarar cuál es nuestra posición respecto de un componente fundamental en los museos que es la relación de los mismos con la historia/memoria.

1.

Museo, historia y memoria

Los museos históricos pueden ser vistos como campos en donde se dirimen luchas por el control de los sentidos. No es novedosa la afirmación de que la producción y el control del pasado es uno de los elementos decisivos en la conformación de identidades colectivas, problema que se traduce en el intento por transformar el marco simbólico dentro del cual los individuos experimentan la realidad social e intento de transformar la realidad misma.

¿De qué manera se desarrolla este juego de construcción de identidades en una institución como es el museo?

La experiencia en un museo histórico, muy particularmente en un museo sobre lo escolar, articula tres dimensiones de abordar el pasado. Por un lado, están las memorias individuales del que lo visita; por otro, la o las memorias colectivas, y por último, las miradas históricas. Las dos primeras solo pueden separarse analíticamente.

Las memorias individuales son encaradas como las interpretaciones que cada actor social da a su propia vivencia. Son memorias personales construidas en contextos más amplios. Los visitantes del Museo de las Escuelas han pasado o están pasando por la experiencia escolar, por lo que su primer acercamiento se relaciona directamente con su propia vivencia, en un juego entre el olvido, el recuerdo, la invención y el deseo.

En nuestra experiencia y a través de la lectura del libro del visitante y otros soportes de registro en el Museo de las Escuelas hemos observado, y aquí lo expresamos en forma esquemática, que la mayoría de los adultos que lo visitan recurren a una memoria selectiva fijada en la “nostalgia”. En ellos se ha producido un borramiento de aquellas experiencias no gratificantes de sus pasos por la escuela. Otros, una minoría, han fijado sus memorias en el “rechazo”; por lo general, son personas adultas relacionadas con el mundo del arte. Por último, también están aquellos que se presentan en el museo desde una conciencia más crítica, expresada por la ausencia de fijación en la nostalgia o el rechazo y por la disposición a inquirir, pedir explicaciones y realizar hipótesis durante la visita. Suelen ser los jóvenes quienes presentan esta característica.

Respecto de la memoria colectiva, Tzvetan Todorov (2000) cuestiona la oposición simple entre memoria y olvido. La dinámica propia de la memoria supone una selección de los hechos ya pasados, estableciendo un compromiso entre la preservación y el borramiento. En este sentido, establece una distinción entre memoria “literal”, que refiere a una recuperación de acontecimientos como hechos singulares y que mantienen continuidad sobre el presente, y la memoria “ejemplar”, que se sitúa más allá del acontecimiento sin negar su singularidad, pero incluyéndolo en una categoría general. Esta última es la condición de una dimensión pública de la memoria y es la que permitiría convertir el pasado en “lección”, es decir, en principio de acción en el presente. Sin embargo, Todorov deja de lado los problemas de la formación de la memoria, “los materiales, las formas y los marcos de la fijación y evocación de representaciones del pasado” (Vezzetti, 2002: 32). Entendemos, como Vezzetti, que

la memoria colectiva es una práctica social que requiere de materiales, de instrumentos y de soportes tales como ceremonias, libros, filmes, monumentos, lugares, museos, etcétera. En este sentido, pensamos que el Museo de las Escuelas es un espacio que ayuda tanto a reproducir como a re-construir memorias colectivas, siempre que relativicemos su alcance y comprendamos sus límites. “La memoria”, ya sea enfocada como individual o social, se “construye” selectivamente, y dicha selección es un proceso histórico y contextualizado.

Lo que elegimos para exponer en un museo, la forma de exponerlo, lo que se deja de lado y se silencia, se enmarca siempre en una postura que es epistemológica e ideológica a la vez, una mirada histórica. Asumimos que formamos parte de lo que Williams (1980) ha identificado como “tradicción selectiva”, esto es, una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social. El museo, como otras instituciones formales, tiene una profunda influencia sobre el proceso social activo y, aunque mantiene una “autonomía relativa” respecto del Estado o de la burocracia estatal, según los casos, estos pueden llegar a enmarcan el área de posibilidad en donde se va a desarrollar la tarea del museo.

Por lo expuesto, pensamos que los sentidos que se plasman en la muestra son un compromiso político que se asume, no como rastro único e incuestionable, sino como pasado a ser leído y con las cuales los visitantes no necesariamente van a estar de acuerdo. La muestra establece relaciones sociales entre los que lo visitan y la institución, relaciones sociales que son pedagógico-políticas. Como señala Elizabeth Jelin (2002), la discusión sobre la memoria raras veces puede ser hecha desde afuera, sin comprometer a quien lo hace, sin incorporar la subjetividad del investigador, su propia experiencia, sus creencias y emociones. Sus compromisos políticos y cívicos están presentes.

Enfocamos la institución escolar como un producto histórico particular de las sociedades occidentales que puede datarse a partir del siglo XVI aproximadamente. Intentamos mostrar su articulación al proceso mismo de construcción de la sociedad moderna con el surgimiento del modo capitalista de producción y la construcción de los Estados nacionales, así como los procesos de su imposición/adopción en la Argentina (Linares, 2012).

2.

El punto de partida de la exposición

Nuestra perspectiva defiende los “procesos dinámicos, multidisciplinares, que tomen en cuenta múltiples perspectivas en las que predominen el diálogo y el foco en la experiencia de los visitantes” (Alderoqui, Pedersoli, 2011, 57). Por ello, los distintos profesionales del museo intervienen en el proceso de diseño de una ex-

posición en un trabajo en espiral, que avanza y regresa a los puntos de inicio hasta tomar su forma superando los esquemas lineales de pasos consecutivos (Alderoqui, Pedersoli, 2011).

Respecto de los contenidos que van a formar parte de una muestra, entendemos que una vez encarnados en el formato expositivo dan lugar a un nuevo relato, enriquecido con la experiencia física y sensorial del espacio. Sin embargo los relatos no terminan allí, a los anteriores se suman las historias de los visitantes, las recolectadas con anterioridad a la exposición y los que están presentes en ella (Alderoqui, Linares, 2015).

El patrimonio educativo en exhibición incluye bienes tangibles e intangibles que nos permiten entrar en diálogo con las ideas, prácticas, discursos y objetos educativos. Desde el Museo de las Escuelas se intenta provocar nuevas lecturas de lo heredado desde una visión socio-histórica crítica de la educación para reflexionar sobre el presente e imaginar el futuro educativo.

Hace ya varios años, para incluir la temática del presente-futuro y equilibrar las emociones acerca de la experiencia escolar pasada de todos los visitantes, decidimos inquirir en las representaciones del público sobre la “escuela del futuro”. Se recabaron sus “voces” en distintas oportunidades con diferentes dispositivos: “Los métodos cualitativos que permiten recabar las narrativas de los visitantes son: los registros de observación, (presenciales, fílmicos, fotográficos), el libro de visitantes, los cuadernos de registro de actividades y de experiencias personales de los visitantes y los apuntes personales de los educadores del museo, entre otros” (Alderoqui, Linares, 2015).

A lo largo de los años se recopilaron y editaron 600 voces sobre la escuela del futuro entre textos y dibujos. Estos registros mostraron que los conceptos e ideas más fuertes eran:

- la dificultad de imaginar actores diferentes a los actuales.
- la presencia de la tecnología
- el concepto de fluidez y virtualidad
- la expresión personal y diversa en la escuela vs. la masificación tecnológica.

Teniendo en cuenta lo anterior y luego de evaluar diferentes posibilidades que nos permitiesen articular la historia, el patrimonio y las voces de los visitantes, decidimos poner el foco en una tecnología de la palabra en particular: la escritura.

Aunque no coincidimos en solo identificar a la historia de la educación con la historia de la escolarización que, a su vez, responde a la historia de la escrituración, pensamos que esta tecnología, presente desde la baja Mesopotamia en el marco del Templo, es un eje fundamental que recorre ideas, prácticas y soportes diferentes que nos atraviesan y comprometen.

Por otro lado, las complejas y grandes transformaciones en las tecnologías de la escritura que se están desarrollando, nos interpelan en los modos de abordarlas. Se cuestiona al libro, al texto manuscrito y a la propia escuela.

Ahora bien, analizar y poner en acto en una muestra las prácticas – en este caso la escritura - sabemos que es complejo porque éstas no dejan registro y porque involucran subjetividades de los sujetos. Sin embargo, mediante la materialidad escolar,

historias de vida, e incluso prescripciones y normativas podemos llegar a reproducirlas con un alto grado de verosimilitud. Relato ficticio, por supuesto, pero no por ello carente de valor. Siempre con vigilancia epistemológica, como afirma Bachelard (1989), “nada se da, todo se construye”; ya sea para los investigadores como para los educadores y los sujetos de aprendizaje, el mundo se “inventa”, pero con arreglo a ciertas pautas y principios.

La base bibliográfica para el desarrollo de la muestra estuvo basada en historia de la educación, historia de la escritura, trabajos sociológicos y pedagógicos sobre la actualidad y varios informes y discusiones sobre el futuro de la educación.

3.

Edutopías

Para esta muestra, en el marco de paisajes de aula diversos, relacionados con ideas pedagógicas o con tecnologías innovadoras de cada época abordamos prácticas, soportes y objetivos de la escritura.

Proponemos que la experiencia de los visitantes en la muestra promueva interrogantes y pensamientos de este tipo: Siempre hubo tecnologías que fueron novedades. No siempre se aprendió escribiendo. ¿Por qué la escuela tuvo resistencias con la calculadora, la máquina de escribir o la birome? ¿Qué pasaría si no se enseñase en la escuela la escritura a mano? ¿Cómo sería una sociedad sin instituciones educativas? ¿Cómo aprenderán a escribir los chicos que nazcan en el año 2050? ¿Artefactos o ideas? ¿Paredes o redes?

Para promover estos y más interrogantes organizamos la exposición en cinco sectores o zonas:

1) Paisajes de aula; 2) Escenas de escritura; 3) En primera persona; 4) Matrices de aprendizaje y 5) Debates hacia el futuro

Debemos aclarar que la exposición está aún en proceso de desarrollo por lo cual lo que presentamos en este momento es un prototipo del estado actual del diseño.

3.1. Paisajes de aula

Mediante gigantografías que muestran aulas de distintos momentos históricos, intentamos transmitir que cada época tuvo sus fines que, para su momento, significaban utopías a realizar. Esquemáticamente podemos pensar que en el Siglo XIX la edutopía era formar trabajadores disciplinados y ciudadanos. En el siglo XX la edutopía era masificar y prolongar la escolarización. El siglo XXI presenta la edutopía de la red y la globalización y la igualdad de condiciones.

Esta presentación esquemática tiene que complejizarse con imágenes, preguntas, actividades que nos lleven a reflexionar sobre los contextos y objetivos que se propusieron en sus momentos, las alternativas y las resistencias que existieron.

Observar y reflexionar sobre las distintas utopías que se sostuvieron a lo largo de la historia permite ver que, además de los cambios que sufrieron, algunas de ellas dejaron de ser utopías para convertirse en realidades y que podemos continuar sosteniendo nuevas utopías en la educación.

No suscribimos a la esperanza de que la educación por sí sola pueda cambiar las condiciones sociales de la población o que pueda cambiar el mundo si en él no cambian las cosas. Pero sí que contribuye a cambiar a las personas y son ellos los que pueden aportar y llevar a cabo los cambios necesarios.

Todavía está pendiente una utopía, “universalizar y democratizar la educación” lo que no significa solo garantizar el acceso a ella sino también procurar y asegurar las condiciones de igualdad de los que acceden.



3.2. Escenas de Escritura:

Para comprender a las tecnologías educativas de la escritura (y sus posibles impactos) debemos pensarlas como parte de ambientes sociales y culturales donde la organización y modalidades del “tiempo escolar” juegan roles protagónicos.

En esta sección ubicamos la escena de escritura en su contexto histórico de desarrollo, las cualidades que acompañaban esas prácticas, los objetos que se utilizaban para ello y las acciones para su logro. Cada escena interpela al visitante con preguntas y actividades. Las escenas elegidas fueron:

Escena de escritura efímera: Método Lancaster. Independencias hispanoamericanas, en Argentina 1818-1830) haciendo hincapié en lo Efímero - Utilitario – Rápido-Automático- Premio- Castigo- Miedo- Fatiga. Más allá de las pizarritas que se exponen como parte del patrimonio, el visitante puede escribir en reproducciones de pizarras y recrear las prácticas de escritura de ese período.



Escena de escritura caligráfica: Fines del siglo XIX – fines del siglo XX escuela normal.

Se resaltan la disciplina, la norma, la transmisión, la autoridad, lo homogéneo.

Como parte del patrimonio el visitante puede apreciar: cuadernos, plumas, tinteros, limpiaplumas y secantes. El visitante puede escribir con este tipo de materiales en pupitres de época y en reproducciones de cuadernos de caligrafía.



Escena de escritura mecánica: Señalando alternativas a la escuela “normalizadora” se recurre a la utilización de la máquina de escribir para acercarse a las prácticas e ideas del Movimiento de Escuela Nueva, en Argentina a partir de 1920 -1970/80. Las cualidades que se intentan transmitir son las de autonomía, poder, libertad, expresión y creación.

Los objetos que se exponen son: máquina de escribir, mimeógrafo y ejemplares de periódicos escolares.

Los visitantes pueden poner en práctica la escritura mecanografiada.



Escena de escritura azul lavable: En este punto tratamos de exponer la crisis del normalismo, 1970-1980, los cambios culturales de la época y la masificación de nuevos medios de comunicación audiovisuales. Distintos cuadernos del patrimonio del museo muestran la diversidad de escrituras y en algunos casos el trabajo en equipo.



Escena de escritura digital: En este caso se muestra la convivencia de distintos tipos de escritura, la manuscrita con la escritura digital. También la intertextualidad y el trabajo en red. El contexto se refiere al siglo XXI con la participación del Estado en la provisión de computadoras y la Sociedad de redes.



3.3. En primera persona

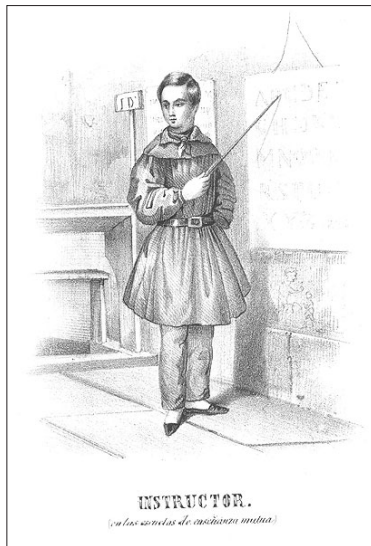
Mediante cinco siluetas en escala 1:1, distribuidas por la sala y en correspondencia con cada escena de escritura, se crean relatos escolares en donde cada figura cuenta en primera o segunda persona sus experiencias en la escuela. De esta manera podemos hablar de las diferentes situaciones escolares en cada época y observar las continuidades y rupturas históricas. Vaya como ejemplo actividades obtenidas Reglamento de Enseñanza Mutua de Pablo Badalía, aplicado en Buenos Aires en la década de 1820:

El maestro nos dijo que cualquier trabajo o movimiento que realicemos se suspenderá al oír un campanillazo.

Luego de oír la voz de *tomen* tenemos que poner la mano izquierda sobre el ángulo inferior del mismo lado de la pizarra y con la mano derecha tomar el limpiador.

Para escribir inclinaremos las pizarras a la izquierda y colocaremos la mano sobre la mesa con el codo izquierdo pegado al costado esperando que nos manden a escribir.

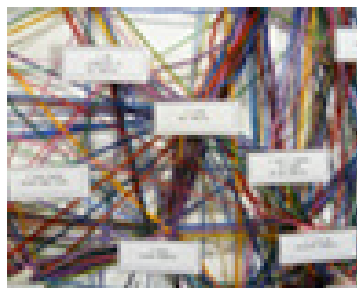
Cuando el monitor nos corrija tenemos que decir de manera clara todas las sílabas y voces al paso que el instructor nos lo mande, oiremos con docilidad los defectos que nos haga conocer y cuidaremos mucho de la posición del cuerpo, la acentuación y la buena forma de la letra.



Prototipo

3.4. Matrices de aprendizaje

En este espacio se arma una instalación que hace participar al visitante sobre sus modalidades de aprendizaje. Cada persona elige un color de lana y recorre las proposiciones que representan su manera de aprender. La intención es analizar el lugar de las tecnologías en los procesos de aprendizaje. Por ejemplo: Escribo las ideas principales. Preparo un resumen. Leo y memorizo. Leo y repito. Copio en un cuaderno. Me expreso libremente. Realizo cuadros. Escribo en la computadora. Resalto ideas principales. Comparto con los compañeros. Escribo con otros. Salgo a caminar y observo.



Prototipo

3.5. Debates hacia el futuro

En este espacio abordamos un debate que tiene actualidad: “la enseñanza de la letra cursiva manuscrita”. En algunos sistemas educativos se está planteando dejar de enseñarla, como es el caso de Finlandia. Hemos comprobado que es un tema que despierta controversias, discusiones y reflexiones.

Colocaremos argumentos a favor, en contra y complejos, para que los visitantes debatan y dejen sus opiniones. Todavía no está resuelto el dispositivo para que se lleve a cabo.

A FAVOR DE LA CURSIVA. ESCRITURA A MANO: Cuando escribimos el cerebro es capaz de elaborar y expresar más ideas y se activan neuronas en las áreas del cerebro relacionadas con la memoria y el trabajo. Se demostró que hay una correlación entre la escritura manuscrita y la imaginación. Escribir a mano es clave en el aprendizaje, la generación de vínculos sociales, la expresión de ideas y la retención de información. La escritura a mano nos da autonomía, fluidez del gesto y rapidez. La escritura a mano solo depende de la energía que producimos, no de una fuente externa.

EN CONTRA DE LA CURSIVA. ESCRITURA DIGITAL: Como todos los entornos de escritura (en papel o virtuales) se rigen y regirán por la imprenta, no sería grave prescindir de la enseñanza de la cursiva en las escuelas. No tiene mucho asidero que se siga enseñando algo que no se va a usar en la vida adulta. La letra a mano es cosa del pasado. Con los nuevos desafíos de la era digital no hay tiempo para enseñar la letra cursiva, la motricidad fina se puede enseñar de otras maneras. No tiene sentido enseñar dos formas de escribir (molde y manuscrita).

4.

Conclusiones

La relación que se establece entre los contenidos sobre la historia de la educación y el público en el museo tiene ciertas particularidades, ya que compone un modo especial de saberes y experiencias educativas que no pueden ser adscritos directamente con la “academia” o con la “escuela”. Los visitantes están de paso por los museos, no viven procesos de larga duración como se da en instituciones de educación formal. Dicho esto, también sostenemos que el museo posee cierto tipo de conocimientos/saberes que consideramos socialmente significativos, y que es pedagógica y políticamente correcto/necesario socializar. Por lo tanto, en el museo se producen prácticas discursivas y sociales que pueden ayudar tanto a reproducir como a modificar otras prácticas sociales

Por otro lado, sostenemos que una exposición no es un libro, un texto lineal o intertextual. Es una conjugación de lenguajes museográficos (visuales, textuales, táctiles, corporales, etc.) que establezcan una relación dialéctica con el visitante.

El proceso de diseño de la exposición EDUtopías fue largo, complejo y aún no está terminado, pero es su desarrollo lo que nos permite poner en práctica las teorías y construir teoría sobre las prácticas.

Por otro lado, la muestra está pensada para que una vez instalada esté en proceso de diseño constante con la participación del público. De este modo se espera ofrecer un espacio de experiencias en donde los visitantes reflexionen sobre las tecnologías y se pregunten acerca de si éstas resuelven o no los problemas de la educación.

Bibliografía citada

ALDEROQUI, Silvia y PEDERSOLI, Constanza. *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*, Buenos Aires: Paidós, 2011.

ALDEROQUI, Silvia y LINARES, M.C. *Los visitantes como patrimonio. El Museo de las Escuelas, primeros 10 años*. Buenos Aires, Ministerio de Educación GCBA, 2012.

ALDEROQUI, Silvia y LINARES, María Cristina (coords) "Participación y representación de los visitantes en el Museo de las Escuelas" (p.155 a 180) en *ICOM, N° 26, Número especial dedicado a la investigación*, 2015.

JELIN, Elizabeth *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Siglo XXI, 2002.

LINARES, María Cristina. *Educación con los objetos. Museos pedagógicos en la historia de la educación argentina (1880-2009)* Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Luján, Mimeo. 2012.

TODOROV, T. *Los abusos de la memoria*. Barcelona, Paidós, 2000.

VEZZETTI, Hugo *Pasado y Presente, Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

EL MUSEO COMO REPOSITORIO DE COSAS PASADAS O COMO HERRAMIENTA DINÁMICA DE LA EDUCACIÓN

Juan Eduardo LEONETTI CAMOU
Universidad Católica Argentina (UCA)
República Argentina

Una breve isagoge etimológica

De la lectura del Diccionario Crítico de la Lengua Castellana (Corominas, 1956) parece surgir que hay acuerdo en que la palabra “museo” deriva de “musa”, que, como todos sabemos, era cada una de aquellas nueve ninfas que Júpiter (o Zeus, según se prefiera, si nos situamos en Atenas y no en Roma) engendrara en su connubio con la Memoria “las *quales* presidían a los músicos y a los poetas” (Cobarruvias, s/d, p.821). La misma fuente citada por Corominas, y en la misma página, afirma el tan consabido “Museo: lugar consagrado a las musas”, o sea a las hijas del padre de los dioses y de la memoria.

Recordamos, hurgando en los antecedentes históricos de nuestras prácticas notariales del siglo pasado, que en las uniones promiscuas –y las de los dioses paganos no escapan a este adjetivo– la única certeza, antes del descubrimiento del ADN, era la filiación materna, resumida en aquella inveterada y malintencionada máxima que afirmaba “la madre es siempre conocida, el padre no”, por lo que he de dejar la investigación de la línea parental de estas inspiradoras del espíritu, de las artes plásticas, de la poesía y de la ciencia, a los teólogos del Olimpo, para tratar de adentrarme en su ilustre y omnipresente progenitora.

1.

Los señalamientos de la memoria colectiva

Desde muy joven, o sea hace ya bastante tiempo, utilicé el círculo como signifi-
cante comprensivo, integrador y diferenciador a la vez, de la realidad de la que formo
parte. El contenido de esos señalamientos, su sustancia, son, para mí, el ser de la
memoria.

Mis marcas conceptuales, siempre abiertas en el lugar del cierre, como para que
ingrese lo que importa y pueda escapar lo superfluo, más de una vez se hicieron difu-

sas, huidizas, como esa memoria colectiva que yo trataba así de representar desde uno de los márgenes del Río de la Plata, en Buenos Aires, donde nací en 1946 y transcurrió la mayor parte de mi vida.

En la orilla de enfrente, en el Uruguay, donde paso ahora muchos de mis días, fue la memoria colectiva la que permitió concretar la consolidación democrática de la que hoy disfrutamos los que habitamos en este entrañable país sudamericano, donde está la sede del estudio de caso que será el eje de esta comunicación, o sea la Sala Bancaria Interactiva y de Educación Financiera que, junto al Museo del Gaucho, posee la Fundación Banco República en la Ciudad de Montevideo, ciudad capital de la República Oriental del Uruguay.

Antes de adentrarnos al caso quisiera decir que visitando las instalaciones de otro museo uruguayo, el MUME (Museo de la Memoria de Montevideo), que funciona en el que fuera el solar veraniego del General Máximo Santos– Presidente de la República en 1882, personaje controvertido de la historia de la Nación Oriental –, hoy abierto al público en forma libre y gratuita, destinado a conservar y exponer imágenes, objetos, y sonidos de la lucha contra la dictadura cívico-militar que gobernó al país desde 1972 hasta la recuperación democrática en 1984, quise constatar si habían quedado rastros de aquel supuesto foso (si es que realmente existió, como cierta leyenda popular lo afirma) en el cual dos leones africanos esperaban que les fueran arrojados los opositores al gobierno que visitaban la casa. Lo cierto es que no divisé vestigio alguno del lugar donde verosímilmente podría haber llegado a estar la leonera.

O se la tragó la tierra, o no existió nunca. Literalmente hablando.

Cavilando entonces sobre las limitaciones de la investigación histórica, reflexioné acerca de los muchos “museos de la memoria” que hoy abundan en el mundo, y que nos remiten a épocas de horror, de crímenes de “*lesa humanidad*”, repositorios de testimonios que, de haber existido a comienzos del siglo pasado los medios tecnológicos de registro de los que hoy disponemos, podrían elucidar, por ejemplo, un enigma como el del “foso de Santos” sobre bases científicas por encima del mito.

Si la institución museo es el “templo” de las musas, hijas de la Memoria, es dable de pensar que el “culto” a esta última debe estar presente en todos los exponentes de la actividad museal, y en algunos casos, aunque resulte casi tautológico, ese culto cívico, poético y científico al mismo tiempo, debe serle dedicado en forma excluyente a ella.

Paralelamente al funcionamiento del MUME, y yo diría en conjunción con él, la Asociación Memoria de la Resistencia viene desarrollando un proyecto llamado *Marcas de la Memoria* (Marcas como Abrazos), aprobado por unanimidad por la legislatura montevideana, que se propuso concretar señalamientos a cielo abierto (marcas urbanas) en diversos lugares emblemáticos de la ciudad, donde ocurrieron los acontecimientos que la resistencia popular generó por aquellos años.

El primero concentra, en un espacio especialmente diseñado para representar la violencia política, registros de los hechos acaecidos en los años de plomo mediatizados en el recorrido sistemático de ellos, que parte de la visión general del tema planteado desde el nombre mismo de la institución, hasta lo particular de cada obje-

to exhibido. Ello exige una actitud activa del espectador que debe elegir trasladarse al Museo, y adentrarse en él.

La experiencia a cielo abierto, en cambio, cuenta con espacios que se van creando a medida que se consolida la memoria en torno a ellos, y que le salen al cruce al transeúnte y muchas veces lo remiten a la institución museo de formato clásico, con sus limitaciones y sus vitrinas, con sus “prohibido tocar” y aun con sus “prohibido acercarse”, en la búsqueda de mayores precisiones acerca de lo que está viendo en las calles de la ciudad que habita.

No es desde lo meramente anecdótico que destaco que en una sala del MUME vemos pender de una percha, junto a varios otros, componiendo un cuadro de contundente pregnancia, el uniforme de presidiario político del ciudadano José “Pepe” Mujica Cordano, integrante en su juventud del Movimiento de Liberación Nacional Tupamaros, que en 2015 culminó su mandato constitucional como Presidente de la República.

En los muros ciudadanos, junto a las marcas urbanas que se van construyendo, adoptando el círculo como signo de identidad, puede leerse también, como en el MUME, la expresión de aquella memoria colectiva, a veces contradictoria, que puja por quedar en la historia.

2.

El estudio de caso: la Sala Bancaria Interactiva y de Educación Financiera de la Fundación Banco República (BROU)

2.1. Objeto de estudio

Cuando decidimos el estudio de caso de esta comunicación, afirmamos que nos proponíamos comparar dos líneas de acción que pueden encararse (entre otras muchas) desde la institución “museo”. Dijimos que ésta puede considerarse como mero repositorio de cosas antiguas, con el “prohibido tocar” y más aún con los “prohibido acercarse” tras la vitrina que separa, o bien llamar a la participación propia de todo acto educativo. O sea priorizar la cosa sobre el visitante, o viceversa.

Debo advertir que este postulado, que se formula como proposición a ultranza, encierra en sí mismo una falsa opción si le asignamos a la conjunción “o” un significado que denote diferencia, oposición o alternativa excluyente.

Cuando titulamos a esta comunicación “El museo como repositorio de cosas pasadas o como herramienta dinámica de la educación” ya estábamos hablando de equivalencia entre uno y otro sentido posible de la institución “museo”, según los fines que se tengan en mira en el diseño de cada visita, o sea desde la mirada tra-

dicional, que llevada a un extremo priorita al objeto exhibido sobre el visitante, reduciendo a éste a la calidad de sujeto pasivo, o bien desde la que lo coloca en el centro de la experiencia educativa (informal, y acaso formal si resulta ser la concurrencia al museo un reflejo del currículo escolar) que se proponga desde la institución.

Claro es que en esta última propuesta para el visitante, éste debería dejar de lado, al menos debería intentarlo, su papel de espectador pasivo, para asumir el de participante activo de la experiencia museística.

2.2. Metodología

Traté de buscar el caso para ejemplificar mi propuesta, sin caer en esquematismos que pudieran atentar contra el patrimonio (tangibile o intangible) que todo museo debe preservar, conciliando la utilización responsable de las colecciones durante el acto educativo informal, en cuya confluencia se encuentra, a mi entender, el papel fundamental de la institución “museo” desde el punto de vista pedagógico.

Se trata de separar cuidadosamente, con criterio didáctico, de las colecciones museísticas completas, aquellas piezas que conforman el universo más o menos difuso para el no iniciado, para así integrar al público en un proceso educativo de ida y vuelta, que debería comenzar desde los tempranos años de la escolaridad.

Me propuse entonces como caso la experiencia de la Sala Bancaria Interactiva y de Educación Financiera de la Fundación Banco República (BROU) donde se aúnan el rigor científico y la propuesta educativa, como mero ejemplo de lo que sostengo debe ser la actividad museal en todos los niveles en que se desarrolle. Como dicen Asensio y Pol (2002) “La difusión no justifica la vulgarización, al contrario, las obras de difusión más exitosas son aquellas que se basen en una exposición rigurosa de los contenidos disciplinares”.

2.3. El trabajo de campo “Paso a paso, peso a peso”

Visité varias veces la sala objeto de la presente comunicación, instalada junto al muy importante “Museo del Gaucho”, en lo que fuera el Palacio Heber-Jackson, construido a fines del siglo XIX bajo un proyecto del arquitecto parisino Alfredo Mässue, el que está situado en la Avenida 18 de Julio, N° 998, arteria visceral de la capital uruguaya.

El edificio, conforme al gusto predominante de las clases pudientes de la época, se define, según el folleto institucional, como eclecticista, “con predominio de lo francés, y marcadas influencias italianizantes, con destacadas yeserías, carpintería y pinturas en los techos, así como en las mansardas que coronan la construcción con bellos techos de pizarra”.

El Banco de la República Oriental del Uruguay (BROU) adquirió la propiedad de la majestuosa mansión en 1983, y la puso en valor, salvaguardando un rico patrimonio edilicio de la ciudad de Montevideo.

Lo que sorprende al ingresar en el edificio, con entrada gratuita y exquisita atención, es la advertencia del personal de seguridad que controla el acceso: “pueden sacar fotos y filmar; no es necesario que dejen sus celulares en consigna”.

Sorprende más aún, ya adentro de la sala, que se inste a tocar lo expuesto y a inter-actuar con los objetos de la colección, en un clima de libertad creadora que estimula la experiencia educativa respecto de una actividad en apariencia tan árida como lo es la bancaria.

El folleto institucional, referido casi íntegramente al “Museo del Gaucho” cuya muy valiosa colección original fue formada por el Profesor Fernando Assunção, y que fuera incrementada en los últimos años, reúne piezas de las artes tradicionales del Uruguay, realizadas en cuero, plata, acero, etc., le dedica solamente cuatro renglones a la Sala Bancaria Interactiva y de Educación Financiera, a la que, con precisión conceptual, así denomina.

La define como “Un lugar para la experimentación, en donde todo “se puede tocar”, viajando al pasado y entrando a un banco de fines de siglo XIX, con mobiliario y objetos de la época. Se pueden encontrar en esta sala juegos didácticos de educación financiera”.

Tal vez condicionado por las secuelas de lo que fue mi profesión de abogado especialista en tributación, tan vinculado ello con la actividad bancaria, puedo afirmar hoy, ya jubilado y abocado a la historia de los impuestos, que pocos museos temáticos me interesaron tanto como éste; no por sus contenidos, debo aclararlo, sino por la excelente forma de exhibirlos.

Pensé entonces en formular algunas preguntas que a mi juicio se imponían para “darle la palabra al Museo”, y así fue que sin solución de continuidad los funcionarios encargados de la experiencia *museo-educativa* las respondieron, sin ningún tipo de intervención de mi parte, más allá del direccionamiento de las cuestiones propuestas en el siguiente cuestionario.

1º) ¿Existe un bosquejo de la planta que ocupa la Sala con sus respectivas referencias en cuanto a objetos expuestos?

Contamos con un plano de la sala, pero no con los objetos expuestos. La disposición de los diferentes elementos ha ido variando desde 2013.

Esto le confiere, a mi juicio, una dinámica a la exposición que se advierte a poco de interesarse en ella, y que genera una sinergia entre los visitantes con las cosas, y entre aquéllos entre ellos, que se va gestando a medida de que las actividades propuestas se llevan a cabo.

2º) ¿Existe un archivo de actividades llevadas a cabo en la Sala desde su creación, y en su caso el reflejo que estas tuvieron en los medios periodísticos?

Hay un registro fotográfico de las actividades, desde la apertura de la sala y en diversas ocasiones donde hubo gran afluencia de visitantes, Día del Patrimonio (se celebra durante el primer fin de semana de octubre), Museos en la Noche (por lo general el segundo viernes de diciembre).

En relación a la aparición en medios periodísticos, es variable. Por lo general, la mayoría de las actividades de los museos uruguayos, son “silenciosas”, son actividades

muy valiosas y bien elaboradas, pero que usualmente no son noticia en los medios. Esta sala existe desde julio de 2013, y en las dos últimas ediciones del Día del Patrimonio, ha sido motivo de comentarios en prensa y en radio, sin embargo nunca se ha realizado una nota sobre la sala y sus contenidos.

Las respuestas son lo suficientemente explícitas como para que se abunde en ellas, pero en todo caso denotan que no estamos ante un mero hecho propagandístico de la banca oficial, sino, por el contrario, ante una experiencia museo-educativa en serio. Como dice Castilla (2013) “La interdependencia entre lo cultural y lo económico hace que nuestras instituciones sean viables” pero sin olvidar, claro está, la razón educativa y de promoción social de ellas.

3°) ¿Existe un guion para utilizar en las visitas guiadas tanto para adultos como para estudiantes secundarios, y alumnos de enseñanza primaria?

El guion refiere a la historia de la moneda y el papel moneda, llegando a la historia de los bancos y en especial la historia del Banco República. Es un guion que se ha modificado, como la museografía.

La sala que hoy denominamos “Sala Bancaria Interactiva” era antiguamente el Museo de la Moneda, que exhibía gran cantidad de monedas y billetes con un orden cronológico, pero sin relato alguno, sin contar la historia dentro de la historia que tienen las monedas y billetes. En definitiva, un museo que sólo era interesante y accesible a coleccionistas y/o estudiosos de Numismática.

Además de plantear una reformulación del guion, había que atender condiciones de conservación, y con la resolución de las autoridades del Banco, de reunir todo el acervo numismático de la Institución, en 2012 se procedió al desmontaje del Museo de la Moneda, trasladándose el acervo al Tesoro del Banco.

De acuerdo a los objetivos planteados por la Oficina de Responsabilidad Social (a cuya órbita había pasado el museo en 2011), de enfocar la actividad hacia la Educación Financiera, el personal del museo propuso realizar una Feria de Educación Financiera para los meses de julio y agosto de 2013. Así nació “Paso a paso, peso a peso”, cuyos temas base eran: La historia de la moneda, El ahorro, Presupuesto y planificación, El consumo responsable, y Los bancos.

Esta Feria consistía en juegos muy conocidos, cuya resolución pudiera realizarse sin la presencia permanente de un animador, como buscar las diferencias, “fútbolito”, “memory”, sopa de letras, cazapalabras, laberintos, etc., con una gráfica del tema de la muestra. Había también juegos electrónicos, que, para nuestro asombro y agrado, fueron los que menor interés despertaron en los niños y jóvenes que visitaron la exposición. Finalizada la Feria, y frente al interés generado por la Sala Bancaria, donde todo se podía tocar, se decidió mantenerla.

A propósito de esto dicen Asensio y Pol (2002) “Hasta el momento y que nosotros sepamos, un guía (sea o no voluntario) con una adecuada preparación y que desarrolle un programa atractivo es el más interactivo y motivador de los mediadores posibles, muy por encima de los sistemas impresos o electrónicos”.

4°) ¿Podría contar con un listado de las actividades didácticas llevadas a cabo dentro del proceso educativo basado en el lema “SE PUEDE TOCAR”?

Aquí podríamos distinguir las actividades especialmente relacionadas con la actividad bancaria y las tres que se incorporaron más tarde. Las actividades bancarias consisten en “convertirse” en gerente, cajero, contable o escribiente, y así sentarse al escritorio del gerente, hablar por teléfono, firmar documentos, o escribir con pluma y tinta, utilizar una máquina de escribir, antiguas máquinas de calcular y troqueladoras.

El antiguo box de caja permite convertirse en cajero “pagador”, entregando pequeñas reproducciones de billetes antiguos del Banco República (que fue la institución emisora del Uruguay entre 1896 y 1966). Las tres actividades que se incorporaron posteriormente se refieren a la moneda y al papel moneda, buscar las 7 diferencias, convertirse en el billete de \$ 50 y tomarse una fotografía, y obtener el diseño en papel de una moneda en tamaño grande (con platos de monedas, papel y crayola).

Estas actividades permiten explicar la fabricación de monedas y billetes y sus características, complementando la información con la manipulación de cuños, modelos de antiguos billetes y apertura de una caja fuerte antigua con un curioso sistema de tres llaves.

Tomo ahora, y no al azar, una frase de esta respuesta: “convertirse en el billete de \$ 50” lo cual se concreta en una gigantografía del referido billete de curso legal con un calado en el retrato de José Pedro Varela (1845-1879), numen de la docencia uruguaya, para que los escolares puedan asomar su rostro a dicha ventana y fotografiarse integrando el billete, luego de lo cual será muy fácil para el guía docente orientarlos acerca de quien fuera la figura arquetípica de los educadores uruguayos.

5°) *¿Existe un instructivo o protocolo a tener en cuenta para el desarrollo de esas actividades?*

No existe un instructivo escrito, básicamente se comienza con la referencia a las monedas y los billetes, y la historia de los bancos y como se trabaja en ellos actualmente. Se explican luego las diferentes actividades, dando libertad de interactuar en ellas. El guía se acerca a los grupos en cada actividad, lo que permite el diálogo y la reflexión.

En un tiempo en que las nuevas generaciones ya presienten como posible la desaparición de las monedas, tanto metálicas como de los billetes, para ser reemplazados por el dinero electrónico, la actividad que propone la Sala tiene varios aspectos que deseo destacar. Por un lado la posibilidad de adentrarse por parte de los visitantes en el significado de los medios de pago que aún utilizan, los que en muchos casos tal vez no se hayan planteado siquiera a quiénes representan; mientras que por el otro, el hacerlo desde el local operativo de una institución bancaria, la que a pesar de la antigüedad de su mobiliario todavía perdura en parte de su estructura funcional en nuestros días.

6°) *¿Podría enumerar cuáles fueron las fuentes teóricas que hayan sido consultadas para implementar la Sala?*

La creación y preparación de la sala se realizó en base a los conocimientos adquiridos en los cursos de Museología de la Universidad de la República (y en mi caso además, en los estudios de Museología realizados en La Plata [ciudad capital de la provincia de Buenos Aires, República Argentina] hace varios años), y la tarea cotidiana

na de convivencia con el público, que permite generar cambios e instrumentar nuevas ideas a fin de mejorar las actividades.

7°) *¿En qué fecha y con qué plantilla de funcionarios comenzó a funcionar la Sala como lo está haciendo hoy?*

Comenzó a funcionar en julio de 2013; en ese momento el museo contaba con un Encargado y cuatro funcionarios. En la actualidad, el museo no tiene Encargado, y cuenta, para todas las actividades, con 3 funcionarios.

No quiero dejar pasar esta respuesta sin transcribir una cita que me llamó la atención por provenir de una investigadora argentina graduada en la Universidad de Helsinki “...la realidad es que los museos de Finlandia no tienen el apoyo necesario para invertir en el desarrollo de las nuevas tecnologías con multimedios que cubrirían sus necesidades actuales. Los museos con los cuales he colaborado no son la excepción en lo que concierne a esas cuestiones; la mayoría de los servicios informáticos de los museos finlandeses son subcontrados, o están a cargo de una sola persona” (Salgado, 2013).

8°) *¿Si bien no hubo un acto inaugural de la Sala, podría informarse si existieron antecedentes administrativos en los que se decidió su creación?*

Su creación forma parte del proyecto de exposición “Paso a paso, peso a peso” – Feria de Educación Financiera. Estos proyectos se presentan en forma de expedientes electrónicos a las jerarquías correspondientes, para su aprobación, de acuerdo a los procedimientos administrativos del Banco República.

9°) *¿Podría informarse acerca de la cantidad de asistentes a visitas guiadas de escolares primarios y secundarios a la Sala desde su creación a la fecha?*

Cifras estimativas: aproximadamente 35.000 estudiantes por año.

Si bien el dispositivo del “cuenta ganado” no es el que brinda a un museo su legitimidad, no es menos cierto que la idea de hacer un recorrido por esta sala para acceder al “Museo del Gaucho” –que está en la planta superior del edificio, y que a no dudarlo atrae a estudiosos y turistas en grado importante– le permite contar a la sala con el nutrido número estimado de visitantes que constan en la respuesta, y que obviamente hace que la propia Fundación Banco República, que en última instancia financia la Sala, mantenga su interés institucional en su funcionamiento.

10°) *¿Podría informarse si existen proyectos para integrar los fundamentos liminares de la educación financiera en el currículo de la enseñanza primaria y secundaria del país?*

Al momento de la preparación de la muestra general en 2013, no se incluía la Educación Financiera en los programas de estudio de Primaria y Secundaria...Desde 2012 la Oficina de Responsabilidad Social realiza talleres de Educación Financiera para estudiantes de Secundaria, por lo general a requerimiento, y en diversas localidades del país.

3.

Algunas precisiones para destacar

La funcionaria a cargo de formular las respuestas, Sra. Alicia Brassesco, quien contó con la colaboración del Sr. Jorge Cabaleiro, y de la Sra. Cristina Lampariello, quiso agregar, y de muy buen grado lo reproducimos, a la vez que glosamos nuestro comentario, lo que ella llamó “Algunas notas a tener en cuenta” en las que expresa:

** “Paso a paso, peso a peso” se realizó con muy bajo presupuesto, de forma casi “artesanal”, por parte de los funcionarios del Museo.*

Esta es una constante que hemos apreciado analizando lo referente al tema económico en el ámbito de los museos. No hay actividad museal que yo conozca que se mueva en la abundancia, y el estudio de caso que nos hemos propuesto, como vimos, no es la excepción a pesar de pertenecer a una institución oficial de la actividad bancaria.

Si bien se dictaron normas –a nivel nacional e internacional– para preservar los espacios de la memoria colectiva, así como los monumentos, tanto naturales como culturales, tangibles o intangibles, cierto es que las normas, por sí solas, carecen de eficacia.

Cabe recordar que después del tráfico de drogas y armamentos, el contrabando de bienes culturales ocupa –por su volumen y magnitud económica– el tercer lugar a nivel mundial, observándose el enriquecimiento ilícito de quienes intermedian en la exportación y comercialización interna de los bienes que por ley deben preservarse, sin que muchas veces los Estados actúen ejemplarmente sancionando ese ilícito con multas que deberían destinarse a las instituciones culturales, sin perjuicio de la condigna pena de cárcel que correspondiera y de la recuperación de las piezas comercializadas.

Con los fondos que así se recaudaran, más los provenientes de un impuesto especial que alcanzara al tráfico legal con fines de lucro de obras culturales, podrían subsidiarse museos, proyectos de investigación, etc., ya que la desgravación impositiva que por lo general hoy tienen estas instituciones no basta para su adecuado desarrollo.

Tal lo dijimos en el Primer Congreso Panamericano sobre Patrimonio Cultural celebrado en San José de Costa Rica en diciembre de 2010, que quede claro que lo que se propone gravar con un impuesto especial es el incremento patrimonial resultante del tráfico cultural en cabeza de aquellas personas que hacen de esto su profesión habitual en su calidad de comerciantes, y no de las instituciones culturales que utilizan franquicias impositivas para incrementar sus colecciones puestas al servicio del bien común.

** De acuerdo a una política de cuidado del medio ambiente y apuntando al reciclaje de diferentes materiales, podríamos decir que casi todos los elementos de la sala son reciclados: antiguos escritorios, sillas, máquinas varias, papel, etc.*

Este aspecto es digno de destacarse como ejemplo de lo que impone la necesidad de cuidar la casa en que vivimos, y contrastar hábitos de consumo inducidos desde los centros de poder económico con las reales necesidades de la educación

y de la cultura. Muchas veces, cuando se llega a disponer de los fondos, no es extraño encontrar que se malogran los proyectos por un inadecuado uso de un arsenal tecnológico, que más tiene que ver con la pirotécnica que con la museología. Como dicen Asensio y Pol (2002) "...estas adecuaciones no precisan grandes montajes o costosos materiales sino buenas ideas adecuadamente evaluadas en la práctica", como pueden encontrárselas en nuestro estudio de caso.

* *Los elementos que se pueden manipular y por lo tanto expuestos a un deterioro gradual, no son en ningún caso piezas únicas, hay de ellas un número importante.*

Esto merece destacarse, pues sería inadmisibles exponer al deterioro a una pieza única; por eso propiciamos la realización de réplicas de los objetos significantes con fines educativos, integrando las actividades, fines, y proyectos con otras instituciones del quehacer cultural, del que los convenios con las universidades siempre serán una propuesta plausible. Como dice el Papa Francisco (2015) "Junto con el patrimonio natural, hay un patrimonio histórico, artístico y cultural, igualmente amenazado. Es parte de la identidad común de un lugar y una base para construir una ciudad habitable. No se trata de destruir y de crear nuevas ciudades supuestamente más ecológicas, donde no siempre se vuelve deseable vivir. Hace falta incorporar la historia, la cultura y la arquitectura de un lugar, manteniendo su identidad original. Por eso, la ecología también supone el cuidado de las riquezas culturales de la humanidad en su sentido más amplio. De manera más directa, reclama prestar atención a las culturas locales a la hora de analizar cuestiones relacionadas con el medio ambiente, poniendo en diálogo el lenguaje científico-técnico con el lenguaje popular."

4. Conclusiones

Coincido con la definición que el ICOM (International Council of Museums) hizo pública en su 22° Conferencia celebrada en Viena en 2007 donde se dijo: "Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo."

Se nos dirá que la educación va por la vía formal del currículum y que el museo marcha por la más informal, desde el punto de vista pedagógico. Sin embargo, sostengo con Asensio y Pol (2002) "...mientras que la escuela cumple una explícita función *instruccional*, el museo tiene asignada una función *instruccional* más relajada, ligada a aspectos de ocio y de satisfacción personal... el museo trasciende las estructuras rígidas del aprendizaje escolar".

Como decía Benjamin (2011) "toda comunicación de contenidos espirituales es lenguaje" y este lenguaje debe conformar el eje basilar de la actividad escolar y de la actividad museística, sin dejar sus respectivas peculiaridades.

El Museo debe servir, según lo entendemos desde nuestro papel de docentes, con más de medio siglo de ejercicio ininterrumpido en todos los niveles de la enseñanza, de “organizador avanzado” (Eggen y Kauchak, 1999), de elemento dinámico motivador del proceso educativo, y no únicamente como repositorio estático de cosas pasadas.

Sin dejar de conservar su acervo, como ya lo dijimos, pensamos que para educar se debe permitir tocar al menos una réplica de una de las piezas expuestas, para así motivar el proceso educativo, tal como sucede en el caso aquí tratado.

“En esta línea de reflexión, hay especialistas que investigan cómo, cuándo, y por qué los visitantes señalan (¡y muchas veces quieren tocar!) con su dedo algún objeto o elemento de las exhibiciones.” (Alderoqui, 2013).

Dijimos en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, organizado por la Universidad de Buenos Aires en 2009, y lo reiteramos aquí, que “La indiferencia hacia las representaciones de la cultura es el basamento del olvido, y el enemigo pertinaz de la memoria” (Leonetti, 2009) por lo que a quien asiste a un museo, en visita guiada hacia lo pedagógico, o como mero visitante, debe procurársele satisfacer su interés por acercarse al objeto, para aprovechar esa inquietud que lo aproxima a la cultura y lo aleja de la indiferencia.

En ese mismo escenario, el Profesor Dr. Leonard Echagüe, curador del Museo Interactivo de Matemática de la Universidad de Buenos Aires, de cara a las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza, puntualizó: “En principio se caracteriza a las didácticas como ámbitos de las tácticas para promover mejoras en el aprendizaje de cierta disciplina, sobre el fondo de una concepción pedagógica. Partiendo de esta caracterización se proponen dos cuestiones para su discusión:

¿Podría considerarse que el campo del proyecto de diseño ya incluye fundamentales componentes didácticos formativos actualmente, y desde sus comienzos históricos?

¿Podrían converger didácticas y proyectos de diseño en un campo común, en tanto la eficiencia comunicativa en la educación virtual podría ser tratable también como problema informático-proyectual, y esto dada la importancia creciente de las nuevas tecnologías de la información en el campo educativo?” (Echagüe, 2009).

Las respuestas a esta prospectiva las dejaremos para la reflexión ulterior de cada uno de nosotros, a la vez que diremos con Podgorny (1999) “En suma, los discursos que se originan y se usan en la vida cotidiana de la escuela pueden ser definidos como elementos de una cultura contemporánea que contiene en sí elementos procedentes de las mentalidades y culturas del pasado, más allá de las voluntades de los participantes actuales de ese discurso”.

Es decir, la realidad que vivimos como efectores de la cultura está inserta en un antes y un después; un antes del que probablemente no fuimos responsables y un después del que será difícil desligarse.

Dice Salgado (2013) “El personal de los museos debe estar atento a lo que está sucediendo con sus propuestas interactivas. No alcanza con montar una pieza interactiva que contemple a la comunidad durante el proceso de diseño, y después, una vez que la pieza se encuentra en línea y la exposición está en funcionamiento, olvidarse de su existencia”.

Estamos convencidos de que toda experiencia interactiva que se diseñe debe proyectarse hacia el futuro como herramienta dinámica de la educación que debe ser; abandonarla a su suerte la desnaturalizaría como tal.

Esperamos haber dado al menos una idea de lo que es la Sala Interactiva de la Actividad Bancaria que estudiamos como caso en esta comunicación, de sus implicancias y de sus proyecciones.

No sabemos cuál de las musas es quien habita en ella. Sabemos de su seriedad y de su dedicación al trabajo.

Hay casos en que la dueña de casa sale resueltamente al encuentro del visitante y es fácil saber de quién se trata. Algunas con ostensible patencia se dejan ver desde lejos, como ocurre en los grandes complejos museísticos consagrados a las artes plásticas de las principales ciudades del mundo; o en los dedicados a la poesía de los que hoy vienen a nuestra memoria la casa de José Asunción Silva en Santa Fe de Bogotá, o la de Fernando Pessoa en la siempre cercana Lisboa.

No podemos olvidarnos de los museos científicos, y del importante papel que desempeñaron los fósiles de dinosaurios y otras osamentas prehistóricas en nuestra niñez, hoy bastardeados por la animación pasatista. Ni del Museo silencioso pero profundo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, ni del de Matemática de la misma UBA ya mencionado.

Hay casos en que las advocaciones paganas se imbrican dando lugar a muestras donde el arte, la ciencia, y hasta la actividad turística conviven prolíficamente logrando resultados altamente significativos. Tal como dicen Asensio y Pol (2002) "... con la evolución de los museos hacia vertientes nuevas se ha producido un enorme amplitud del abanico disciplinario posible, desde los antiguos museos donde la referencia era el arte, las ciencias naturales (botánica y zoología), la arqueología y un corto etcétera, hasta la situación actual donde es posible encontrar museos no sólo sobre cualquiera de las ramas del árbol de la ciencia sino también sobre temas tan insospechados hace unos años como los museos de la paz (en Cahen o Gernika) o de la muerte (en Suiza)".

La amplitud temática es tan grande que nos permitió escribir una ponencia para el XII Congreso de Historia de la Ciudad de Buenos Aires celebrado en noviembre de 2015, escrita en colaboración con los funcionarios fiscales Dres. Diego Barovero y Roberto Brigullio, acerca del museo de los impuestos, hoy de excelencia, que la Administración Federal de Ingresos Públicos (AFIP) posee frente a la Plaza de Mayo en la capital argentina.

Pero también hay diseminadas por el mundo profanaciones con pintarrajos pendiendo de los hilos más o menos invisibles, con esperpentos disfrazados de tal o cual musa en los accesos y hasta en las adyacencias, "musarañas" tal vez, que pretenden confundir desde la deslucida imagen del oropel. En fin mamarrachos que de museo solamente tienen el nombre.

Bibliografía

- 22ª Asamblea General del ICOM (Internacional Council of Museums), Viena, 24 de agosto de 2007, en icom.museum/L/1/ [consultado 20/3/2016].
- ALDEROQUI, S., *Prólogo al libro Diseñando un Museo Abierto. Una exploración sobre la creación y el compartir de contenidos a través de piezas interactivas*, Buenos Aires, Wolkowicz Editores, 2013.
- ASCENSIO, M. y POL, E. *Nuevos escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*, Buenos Aires, Aique, 2002.
- BANCO CENTRAL DEL URUGUAY, *Serie Armónica, Papel Moneda, folleto*, Montevideo, marzo 2012.
- BAROVERO, D. BRIGULLIO, R. y LEONETTI, E., "Un Museo de los Impuestos en Plaza de Mayo. Orígenes e implicancias de un devenir errático", Buenos Aires, en prensa, noviembre de 2015.
- BENJAMIN, W., "Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres", en *Conceptos de Filosofía de la Historia*, Buenos Aires, Agebe Filosofía, 2011.
- CASTILLA, A., *Prólogo a la edición en español del libro El museo y sus públicos. El visitante tiene la palabra*, de Eidelman, J., Roustan M. y Goldstein, B. (compiladores), Buenos Aires, Ariel Arte y Patrimonio, Fundación TyPA, 2013.
- COBARRUVIAS, S. de, *Tesoro de la Lengua Castellana, (facsimilar de la edición de 1611)*, Madrid, Ediciones Turner, 1979.
- COROMINAS, J., *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana, Volumen III*, Berna, Editorial Franke, 1956.
- ECHAGÜE, L., "Museo de Matemática de la Universidad de Buenos Aires, Geometría y Movimiento Moderno", *Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, Libro de resúmenes*, Buenos Aires, EUDEBA, 2009, pp. 323/325.
- EGGEN, P. D. y KAUCHAK, D. P., *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento, (título original "Strategies for Teachers. Teaching Content and Thinking Skills", traducción de Dafne Mehaudy)*, San Pablo, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- FRANCISCO, Papa, *Encíclica Laudato Si, (143)*, Buenos Aires, Conferencia Episcopal Argentina, Oficina del Libro, 2015.
- FUNDACIÓN BANCO REPÚBLICA, *Museo del Gaucho, folleto de visita*, Montevideo, s/d.
- LEONETTI, J., "El sentido de las estatuas en los espacios universitarios", *Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, Libro de resúmenes*, Buenos Aires, EUDEBA, 2009, pp.526/528.
- PODGORNY, I., *Arqueología de la Educación. Textos, indicios, monumentos*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología, 1999.
- SALGADO, M., *Diseñando un Museo Abierto. Una exploración sobre la creación y el compartir de contenidos a través de piezas interactivas*, Buenos Aires, Wolkowicz Editores, 2013.

DA MAGIA A SEDUÇÃO: AÇÕES EDUCATIVAS, PARA UNIVERSITÁRIOS, EM MUSEUS PAULISTANOS

Aglay Sanches FRONZA- MARTINS
Olga RODRIGUES DE MORAES VON SIMSON
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas
Brasil

A questão da educação em museus possui um importante foco de interesse na atualidade, tanto no que diz respeito a seu papel social, quanto no que se refere às práticas realizadas nesse espaço e suas possíveis reflexões. Percebe-se o interesse não apenas na organização e na preservação de acervos, mas também na ênfase da compreensão, do desenvolvimento e da promoção da divulgação, bem como na formação de público, como forma de disseminar conhecimentos por meio de uma ação educativa.

Essa pesquisa realizou uma análise longitudinal sobre a percepção educativo-cultural de estudantes do curso de Pedagogia no que tange ao contato com espaços museais de arte, ciências e histórico-cultural.

Os espaços museais visitados e suas respectivas exposições foram: Museu da Língua Portuguesa (2014), Museu Catavento (2014), Pinacoteca do Estado de São Paulo (2015) e Memorial da Resistência (2015), todos eles situados na cidade de São Paulo, Brasil. O objetivo das visitas a esses museus e espaços museais foi observar a percepção inicial desses estudantes e futuros educadores e, posteriormente, na última visita, realizar uma ação direcionada para a construção de um olhar sensível, utilizando, dessa maneira, a abordagem metodológica da pesquisa-ação sob as perspectivas teóricas da educação não formal e da educação patrimonial.

Tais perspectivas ajudaram a organizar o papel dos atores envolvidos nessa pesquisa, bem como a atuação privilegiada e ativa dos mesmos em seus respectivos processos educativos.

A diferença fundamental entre os museus e outros meios de comunicação, conforme Barreto (1993), reside na qualidade e no embasamento científico dos conteúdos comunicados e no fato de o papel dos museus não ser meramente recreativo, mas essencialmente educativo, sendo o desafio maior dos museus transformar “os resultados da pesquisa em algo ameno e acessível ao público, sem empobrecer a linguagem científica”. (op cit: 9)

Com foco na democratização e no fortalecimento, enquanto estratégia de educação, a função educativa em museus destacou-se e passou a ter relevante papel no que diz respeito à política educacional e cultural atual, enfatizando a visão conferida ao museu de reinterpretar os documentos, as obras e o ambiente (o visível), bem como seu papel educativo mais amplo.

A questão da educação possui, portanto, grande relevância entre os enfoques dados pelos museus atualmente, enfatizando tanto as práticas por ele realizadas, quanto as reflexões delas decorrentes.

No museu contemporâneo, percebe-se a realização de diversas atividades como cursos, ateliês, seminários, monitoria, entre outros, bem como atividades de pesquisa tanto teórica quanto prática. Para a realização de várias atividades educativas, utilizam-se diversos suportes educacionais, que vão desde recursos humanos até materiais mediadores, visando a uma maior interação entre os visitantes e a mensagem da exposição museológica ora em exibição.

Entende-se, desse modo, a transformação da atividade em museus em busca de outras oportunidades educativas não formais abertas aos diferentes públicos, dentre eles o público formado por estudantes.

Vale ressaltar que a ação educativa está presente dentro de um espectro mais amplo, conhecido como ação cultural, uma vez que os museus da atualidade realizam diversas outras ações, como cursos de formação, projeções de vídeos, disponibilização de acervos em suas bibliotecas, concertos musicais, entre outros, todos com conteúdos educativos não formais.

A multidisciplinaridade é uma característica cada vez mais utilizada, no que tange às atividades (ações) educativas, uma vez que, por meio delas, busca-se uma abrangência maior tanto no que se refere aos conteúdos quanto ao atendimento do público. Nota-se então uma modificação da percepção do espaço museológico inicial, o qual era envolto por uma névoa sobrenatural e mágica, para uma busca, na atualidade, pelo seu caráter envolvente e sedutor, que surgiria enquanto um facilitador de tal atividade educativa.

Devido a sua especificidade, se faz necessário salientar a definição conferida por Afonso (1992: 86) no que diz respeito à educação não formal:

(...) embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

A ênfase no caráter educativo similar àquele da educação não formal aparece também na definição de museu, de acordo com os estatutos do Conselho Internacional de Museus (Icom), enquanto uma instituição “aberta ao público... com o propósito de estudo, educação e deleite”, sendo condizente com a definição de educação não formal de von Simson et al (2001), no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem como “uma relação prazerosa com o aprender”.

Nesta pesquisa, buscou-se salientar a importância da instituição Museu na formação do indivíduo, mais especificamente daqueles estudantes do curso de pedagogia, os quais, após a conclusão do curso, poderão trabalhar com ações artístico-culturais. O estudo também teve como objetivo verificar a importância de tal contato

cultural para a formação global desse indivíduo. Destacou-se ainda relevância desse contato com os semióforos e a maneira como se estabeleceriam correlações entre o conhecimento desenvolvido no âmbito dos museus e sua posterior transmissão e/ou utilização, por meio de uma sensibilização do olhar.

Buscou-se na avaliação qualitativa, entender de que maneira tais visitas a esses espaços museais poderiam refletir e repercutir na construção de um olhar sensível desses alunos no processo de apropriação dos conhecimentos disponibilizados em tais espaços de memória, possibilitando uma nova leitura do mundo dentro do aspecto sociocultural.

De acordo com a Constituição Brasileira de 1988, no artigo 259, tem-se: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura e apoiará e incentivará a valorização e a difusão de suas manifestações”

Essa ênfase e importância dada aos bens culturais e acesso às “fontes da cultura” valoriza, de certa forma, a cultura sócio e historicamente acumulada e, conseqüentemente, os espaços em que elas se encontram, no caso, os museus enquanto espaços privilegiados repletos desses bens.

O museu é, segundo o Icom, “uma instituição permanente sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público”.

A questão do público e a busca pelo aumento de seu acesso aos museus estão atualmente entre os focos de grande relevância. A política estabelecida nos museus, sob a vertente cultural e educacional, visa, por meio da definição dos públicos que pretende atingir, o estabelecimento de atividades essenciais ao museu, como a inserção de ações educativas. A educação torna-se, então, uma das funções centrais dos museus.

O *Museums and Galleries Commission*, no que tange ao papel educativo dos museus, valoriza a existência de políticas e planejamento como sendo essenciais ao trabalho educativo. Enfatiza-se também a importância de os museus possuírem uma política educacional escrita que faria parte de um plano diretor do próprio museu.

A pesquisa apresentou-se como uma excelente possibilidade de contato com a área educacional não formal ao valorizar a multidisciplinaridade no que tange ao contato com diversos tipos de museus (artes, científico, histórico), bem como destacando a importância da construção sociocultural do futuro educador, tão enfatizada pelas políticas culturais brasileiras.

A metodologia utilizada por essa pesquisa foi a pesquisa-ação, entendida como “... uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005:447). Tal abordagem requer, necessariamente, uma ação prática efetiva, contudo sem deixar de lado a importante pesquisa de cunho teórico.

A escolha do tema dessa pesquisa justificou-se pelo persistente interesse pelo público, por parte dos museus, desde final da década de 1960, mas com uma pequena modificação na maneira de atendê-lo. Cresce, nessa época, a preocupação em se criar exposições mais atraentes que fossem mais estimulantes para os frequentadores. Percebe-se, a partir dessa fase, um maior crescimento no número de

museus e certo prestígio e valorização da educação nos museus, vista enquanto 'signo de modernidade'.

Segundo Argan (1993: 23), a multiplicação dos museus resultou na recusa de considerá-los como um local de simples armazenamento de obras de arte, passando a serem vistos como:

organismos científicos e didáticos, dotados de equipamentos especiais para o reconhecimento, a análise, a classificação, a conservação e a apresentação crítica de produtos artísticos manufaturados de qualquer gênero. Museus adequados são destinados à arte contemporânea, concebidos como instrumentos de pesquisa e de informação, sem limites de região ou nação.

A educação possui, a partir dessa nova visão, local de destaque enquanto uma das funções centrais do museu.

Se precedermos a uma analogia entre a educação não formal e aquela realizada nos museus (consequentemente a atividade educativa, quando existente), pressupõe-se que:

a transmissão do conhecimento acontece de forma não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em caso de não-aprendizado, pois as pessoas estão envolvidas no e pelo processo ensino-aprendizagem e têm uma relação prazerosa com o aprender". (Von Simson, Park, Fernandes, 2001: 10)

O museu enquanto espaço de educação não formal (Cabral, 2002) se constitui numa instituição educacional autônoma, que tem como objeto de trabalho o bem cultural.

A educação que se desenvolve no museu é o que se chama de 'educação patrimonial', ou seja, um 'processo permanente e sistemático' de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural (tangível ou intangível) como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. (Ibdem: 2).

Outro ponto relevante na educação é a importância do contato com outros ambientes educativos que não apenas o ambiente escolar. No caso desta pesquisa, o contato com espaços museológicos.

A consciência sobre a importância da formação global do indivíduo, bem como o contato com diferentes espaços educacionais e culturais, merece uma atenção especial tanto da sociedade quanto dos órgãos culturais (museus).

No que tange às ações educativas nos museus, optei por inserir as atividades pesquisadas, as quais poderiam também estar inclusas em Ação Cultural, no âmbito

da Ação Educativa. Não restringindo, assim, as ações educativas apenas às visitas guiadas realizadas para tal público, mas também analisando o material de apoio elaborado e disponibilizado, além da percepção dos estudantes diante dos espaços visitados e aos conhecimentos neles contidos.

Busquei essa ampliação de conceito de educação com o propósito de englobar diversos aspectos importantes para a compreensão de uma Ação Educativa eficaz direcionada ao público privilegiado por essa pesquisa.

A partir das considerações acima delineadas, definiu-se da seguinte maneira o objetivo geral deste estudo: identificar, descrever e analisar a ação educativa de formação que acontece no âmbito de alguns museus da cidade de São Paulo, como modo de realização de práticas educacionais específicas para grupos de estudantes de pedagogia. Perceber uma possibilidade de oferecer ações educativo-culturais em espaços museológicos tornando eficaz e atraentes ao público foco dessa pesquisa o contato com conhecimentos, às vezes já cristalizados, mas de uma forma diferenciada.

Visando atingir tal objetivo, cabe ressaltar alguns objetivos específicos, que visam identificar as formas e o alcance das atividades educativas produzidas e explicitar o papel destas atividades educativas dentro da política de atuação do museu, focalizando de forma especial:

- o trabalho de informação desse público;
- a disseminação, ou não, de conhecimentos via visitas a exposições, em especial aquelas montadas no espaço do museal;
- a importância da equipe de profissionais;
- a busca pelo atendimento aos diversos tipos de público (professores, monitores, educadores, estudantes);
- o material didático e/ou de apoio utilizado;
- política cultural e educacional;
- elaboração de uma proposta de visita que atenda de forma eficaz o público dessa pesquisa.

Foram avaliadas quantitativa e qualitativamente as atividades educativas desenvolvidas nos museus da cidade de São Paulo visitados, por meio da análise de materiais disponibilizados (físicos e/ou virtuais) destinados ao público foco dessa pesquisa.

Por meio da análise qualitativa, visou-se definir e avaliar as características que possam dificultar ou facilitar a leitura e a compreensão do conteúdo disponibilizado pelos museus pesquisados. Tal avaliação realizou-se tanto por meio de entrevistas com os participantes do processo (estudantes, professores, arte-educadores), quanto por meio da análise dos materiais oferecidos.

Percebeu-se, nesta, a elaboração de uma conscientização da existência de tais espaços educativos não formais, os museus, bem como a organização e a disponibilização de tais visitas práticas aos respectivos espaços.

A educação patrimonial, na qual a proposta de instrumentalização e sensibilização do olhar individual dos estudantes buscou proporcionar uma nova leitura do mundo

que os rodeia, destacando a importância da trajetória histórico-temporal apresentada pelos espaços museais e, em especial, o acesso a compreensão de um novo espaço sócio-cultural.

De acordo com Cury (2009), o museu contemporâneo representa uma classe hegemônica e, às vezes, excluiu o saber popular. As camadas populares, portanto, fariam parte da audiência, mas não seriam consideradas públicos do museu. O conceito de audiência apresentado por Bagnall (2003) compreende o público regular do museu, englobando o público visitante e não visitante, ou seja, o público regular do museu e o público em potencial. O autor apresenta em seu texto a explicação do termo audiência ter sido incorporado no campo museológico para acompanhar as pesquisas de recepção realizadas tanto em museus quanto em teatros e cinema.

Dessa forma, buscou-se, ao longo de diversos períodos históricos ao longo da estruturação da formação dos museus, como aquele posterior ao da revolução francesa, a representação do museu enquanto instrumento ora de sinalização de poder, com as salas das maravilhas, ora de integração e possível enculturação, com a abertura desses espaços aos mais variados públicos.

Um ponto de destaque no estabelecimento dessa abertura gira em torno do oportunismo, gerado pela ação de acesso aos espaços museológicos por si só, enquanto simples visitas ao diferente, buscando a magia dos mesmos. Em outros momentos e, com novas perspectivas, acessar o espaço mediador dos museus visando a construção de uma rede significação e de contextualização de uma determinada cultura e sociedade.

Conforme apresenta Martin-Barbero (1997: 304), os museus apresentam-se, pois, como “lugares dos quais provem as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural” de uma determinada sociedade.

Em nossa sociedade contemporânea e nos espaços museológicos visitados, percebeu-se a apresentação de duas comunicações bastante distintas. Uma apresentada pelo modelo tradicional, cujo objetivo da visita ao museu seria obtenção de conhecimento essencialmente via observação da exposição, e, em sentido oposto, a visita vinculada às múltiplas experiências, passíveis de serem vivenciadas em um espaço museológico.

A autora Bruno (2004), sinaliza que utilizar “a ação educativa da experiência museológica consiste na integração das dimensões que a constituem”. Desta forma, a experiência do público visitante no museu seria oportunizada pelo caráter educativo do mesmo, tendo em vista a comunicação, a apresentação e a experimentação dos conhecimentos nele contidos.

A comunicação museológica, dentro da museologia contemporânea, bem como as ações de mediação realizadas entre os estudantes, com os materiais disponibilizados, tanto na apreciação dos mesmos quanto na interação com eles, podem propiciar um contato diferenciado e prazeroso com uma determinada área do conhecimento, suas possibilidades e futuras interações.

De acordo com Bruno (2011:30), a percepção tradicional e previamente estruturada reconhece:

O museu é interpretado, muitas vezes, como local de intervenção de tradições, como espaço de fruição do belo, como lugar para memória, como horário propício para o refinamento cognitivo, entre muitas outras perspectivas que, de alguma forma, são responsáveis pela permanência dessas instituições nas mais diferentes sociedades.

Em conformidade com o trecho acima sinalizado pela autora, percebe-se que o espaço museológico passou por diversas fases e, na maior parte delas, esteve diretamente conectado à sociedade de cada época ou, no caso contemporâneo, buscando conectar-se com o público atual.

Dessa maneira, os museus passam por um período de apropriação, reinvenção e reinterpretção tanto por parte dos profissionais quanto pelas legislações e normatizações, bem como devido as ações afirmativas atuais.

O museu passa, portanto, de um espaço de simples apresentação de conteúdos para um espaço de oportunidade para a construção de novos conhecimentos.

Eles apresentam várias possibilidades de ações da sociedade contemporânea, como valorização da arte contemporânea, viabilização de novas ações culturais, como apresentação de filmes, espaço para debates, ateliês práticos, oficinas. As ações educativas surgem nesse âmbito como forma de desempenhar um importante papel educativo cultural, visando à contribuição do acesso ao conhecimento disponível e difundido no espaço museológico.

Os museus, de acordo com Bruno (2002), possuem quatro funções centrais, as quais os reafirmariam como instituições singulares de contribuição pública para sociedades que as criam e sustentam. Em um primeiro momento, os museus herdariam do colecionismo a força que colabora com a mediação dos impactos de convicção sobre a transitoriedade humana. A possibilidade de identificar que essas instituições “transmutem (am) objetos documentos em objetos diálogos”, ou seja, transformam as referências culturais em estímulos à produção, tanto de conhecimento quanto de educação. Outro fator seria o equilíbrio que os museus têm desenvolvido entre as noções de salvar e comunicar seus acervos. E, em último lugar, a possibilidade de criação de uma pedagogia, de acordo com Bruno, de construção de uma educação para a memória, tanto no sentido de buscar aquelas reminiscências anteriormente silenciadas, quanto estimular sua valorização e conservação.

Segundo Neil Postman (1989), os museus são considerados espaços privilegiados para responder à condição humana e, por conta disso, assumir diferentes formatos sob diferentes enfoques conceituais. Dessa forma, poder-se-á fazer uma analogia com os museus visitados.

O Museu Catavento e o Museu da Língua Portuguesa foram vistos como instituições que visam difundir um campo específico do conhecimento, o conhecimento científico já estruturado. Já a Pinacoteca apresentou-se como uma instituição capaz de oferecer um rico acervo e discutir as diferentes manifestações artísticas. O Memorial da Resistência de São Paulo oportunizou a apresentação de conhecimentos por meio de uma instituição monotemática.

Todas essas instituições museológicas, possibilitam e oportunizam a consolidação enquanto espaços culturais de relevante importância social, tanto no domínio da ciência quanto das artes, em uma grande cidade como é São Paulo, colaborando para a construção de conhecimentos e, também, para a ruptura de paradigmas.

Ainda conforme Bruno (2011), os museus do século XXI se encontram em um novo momento, principalmente aqueles de São Paulo. De acordo com essa autora, a museologia paulista brasileira vem se destacando e tem contribuído de forma expressiva: seja projetando novas formas de museus, seja propondo modelos novos de gestão, pela ampliação de responsabilidades, pela especialização de profissionais, produzindo assim novos conhecimentos no campo museológico.

Na busca pela inserção social em um espaço cada vez mais amplo, consolidado e com parâmetros funcionais crescentemente mais objetivos, os museus visam:

- interrelações entre convicção sobre transitoriedade humana e os desafios preservacionistas, tanto no que se refere às expressões culturais quanto aos acervos e coleções;
- produção e difusão do conhecimento mediante estudos, salvaguarda a comunicação de seus acervos e coleções;
- capacidade operacional, processual das ações técnicas e científicas desenvolvidas por diferentes profissionais;
- estimular a fruição e uma dinâmica cotidiano “ sem tempo “ em distintas formas pedagógicas de educação dos sentidos até a pedagogia da educação da memória. Em um artigo intitulado “O problema dos museus” Paul Valery sinaliza que sempre houve dificuldade de diálogo entre o museu e seus públicos.

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em pesquisa realizada em 2007, 21% dos municípios possuem os seus próprios museus. Almeida (1995) e Santos (2001), por meio de suas pesquisas, sinalizam haver uma frequência maior de visitantes que possuem o nível de instrução mais alto. Já Barbosa (2007), faz uma relação direta entre a frequência de visitas aos equipamentos culturais, como museus, teatros e cinema e o nível de analfabetismo e renda. Cazelli (2005), por outro lado, destaca em sua pesquisa uma proporcionalidade entre o capital cultural do possível visitante e a seleção de equipamentos culturais, como museus, entre os visitáveis.

A proposta dessa pesquisa foi realizar ações educativas inclusivas com estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição particular de ensino, com o objetivo de disponibilizar acesso aos conteúdos oferecidos pelos museus visitados, bem como oportunizar a construção de um olhar sensível para o conhecimento proporcionado por tais espaços.

De acordo com Allard e Laundry (2009), destaca-se a importância de que as visitas aos museus abrangem alguns domínios como o criativo, o cognitivo, a satisfação emocional, a socialização e, até mesmo, a perambulação sem rumo.

Os domínios cognitivo e de socialização são, na maior parte das vezes, aqueles mais acessados pelos indivíduos e também mais visados de serem alcançados pelos museus contemporâneos. Eles fazem parte da abordagem conceitual inglesa de

“*heritage education*”, que seria em uma tradução livre muito próximo do conceito de educação patrimonial brasileiro.

A educação patrimonial, conforme conceito apresentado pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), seria:

qualquer evidência material ou manifestação cultural, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999: 6)

Portanto, tal conceito possui uma significação extremamente ampla, destacando que os espaços em que tal modalidade educacional pode ocorrer são, também, bastante diversos.

Essa pesquisa realizou visitas pontuais, com um grupo de estudantes universitários, em espaços museológicos da cidade de São Paulo ao longo de 18 meses, sendo eles: Museu da Língua Portuguesa, Museu Catavento, Pinacoteca do Estado de São Paulo e Memorial da Resistência.

Tais museus paulistas brasileiros selecionados como *lóci* privilegiado por essa pesquisa funcionaram como disponibilizadores de conhecimentos. As edificações desses museus foram um outro diferencial, uma vez que eles estão alocados em prédios históricos recém-restaurados. Apesar de serem espaços previamente estruturados para receberem os visitantes, eles incorporam e atendem ao conceito acima descrito no que tange a “evidencia material”, ora por parte dos objetos de arte, no caso da Pinacoteca, ora pelo espaço histórico de memória, no caso do Memorial- o antigo Deops/SP (Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo), pelo uso de novas tecnologias, como o Museu da Língua Portuguesa, ou ainda, pela disponibilização de processos de produção científico- industrial.

Os espaços visitados foram de significativa relevância, cada um dentro de sua especificidade e área de conhecimento, a saber: artes, ciências e histórico-cultural. Ao longo dessa pesquisa foram realizadas quatro visitas técnicas aos museus acima citados, todas elas aos sábados. As duas primeiras visitas concretizadas (Museu da Língua Portuguesa e Museu Catavento) visavam a observação da percepção do estudante de Pedagogia sobre o significado do espaço museal para a realização efetiva do processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, percebeu-se que a interação, tanto entre espaço- visitante quanto entre visitantes-pesquisadora, tornar- se- á ativa no que tange o direcionamento de ações. Nas duas últimas visitas técnicas empreendidas (Memorial da Resistência e Pinacoteca do Estado) aplicou-se e amplificou-se a abordagem metodológica proposta por essa pesquisa: a pesquisa-ação.

A abordagem metodológica utilizada para a realização dessa pesquisa foi, portanto, a pesquisa-ação no âmbito educacional. A principal estratégia de tal abordagem metodológica é buscar uma ação ativa entre professora/ pesquisadora e estudantes/ participantes propiciando a futura utilização da pesquisa para aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, da efetividade do aprendizado dela resultado.

A ênfase qualitativa de análise dos dados apresentou-se como maneira privilegiada e decorrente dessa abordagem. De acordo com Elliott (1991: 69): “o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela”, ou seja, a pesquisa visou não apenas oportunizar o acesso a um espaço diferenciado, no caso os museus; à museografia moderna, aquela cenografia que atrai olhares, mas também propiciou a participação em atividades educativas não formais, as quais favorecem a construção tanto educativa quanto sócio-cultural do participante da mesma.

Nessa abordagem metodológica buscou-se:

- O reconhecimento, enquanto uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, das práticas ativas tanto dos participantes quanto daqueles envolvidos no processo educativo;
- A natureza interativa do processo de investigação-ação;
- A produção de um método participativo desde sua origem.

No princípio as visitas foram sugeridas como forma de conhecer novos espaços educacionais, no caso dessa pesquisa, reconhecidamente não formais. O espaço de educação não formal apresenta-se como um espaço educativo por princípio, estruturado previamente antes do acolhimento do visitante, contudo que não visa uma avaliação formal da educação obtida ao término das visitas aos museus. Ou seja, um espaço privilegiado para a fruição e sedução do visitante, pois o mesmo participa de maneira voluntária e ativa de todo processo.

Para essa pesquisa foram convidados a participar, de maneira voluntária, os alunos de um curso de Pedagogia de uma instituição particular de ensino superior da cidade de Campinas.

Ao longo das quatro visitas técnicas essa pesquisa contou com 75 (setenta e cinco) participantes, incluindo a pesquisadora em questão. Desses, 16 (dezesseis) participantes envolveram-se ativamente ao longo das quatro visitas técnicas e os outros 59 (cinquenta e nove) participantes integraram-se em duas visitas técnicas ou apenas em uma. Essa pesquisa mostrou-se um espaço privilegiado para interação entre conhecimento-aprendizagem, interação- socialização, cultura-aprendizagem.

Por meio de entrevistas com os participantes, verificou-se de que maneira aqueles que participaram das visitas técnicas obtiveram uma mudança ou não sobre a percepção educacional-cultural individual.

Os espaços museais visitados [Museu da Língua Portuguesa (2014/1º semestre), Museu Catavento (2014/2º semestre), Pinacoteca do Estado de São Paulo (2015/1º semestre) e Memorial da Resistência (2015/1º semestre)], com ênfase em suas respectivas exposições proporcionaram a construção de um olhar sensível para as áreas trabalhadas?

As perspectivas teóricas da educação não formal e da educação patrimonial tornaram-se conhecidas como espaços privilegiados da aquisição de conhecimento amplo dentro do universo sociocultural?

À guisa de conclusão percebe-se que a educação não formal, realizada em museus, tem se mostrado um possível e importante processo utilizado para a transmissão de conhecimentos, contudo, há a necessidade de tornar mais acessível tal instituição.

Os museus anteriormente vistos como grandes espaços reservados para o colecionismo e portadores de objetos mágicos, como a cauda de uma sereia ou o chifre de um unicórnio, espaço do mágico por princípio, transformam-se, na modernidade, em espaços organizados e, na maior parte das vezes, temáticos de sedução.

O poder de encantamento dos museus contemporâneos pode incorrer desde a disponibilização de acesso físico aos seus espaços ou, ainda, com o oferecimento da acessibilidade aos semióforos guardados nessas instituições, suscitando novas e ativas produções de conhecimento.

A proposta dessa pesquisa foi tornar possível o acesso efetivo, no sentido global do termo, a um excelente espaço de conhecimento, no caso os museus visitados, e buscar oferecer uma possibilidade de processo de ensino e aprendizagem interessante e diferenciado aos participantes da pesquisa.

A intencionalidade das visitas e a busca por atender aos objetivos propostos de utilizar a educação não formal por meio da pesquisa-ação buscou contribuir para a formação cultural e social dos participantes mostrou-se eficaz enquanto uma ação diferenciada de pesquisa.

Entender a ação educativa como uma ação oferecida, oportunizada, mas também construída pelos participantes dessa pesquisa, demonstra-se, pois como o verdadeiro diferencial da mesma. 'Fazer sentido', 'tornar-se parte', produzir o sentimento de 'pertença' e conseguir transformar a informação em conhecimento são, com toda certeza, os maiores desafios dessa pesquisa-ação realizada com os futuros educadores nos museus de arte, ciências e histórico-culturais elencados.

A prática diferenciada e sedutora de uma ação educativa oportunizada nos museus para futuros educadores evidenciaram a possibilidade de se estabelecerem tanto de fortalecimento de laços de entre os educandos, quanto na produção efetiva de mediações educacionais possíveis e significativas, aproximando não apenas os espaços pesquisados do cotidiano dos mesmos, mas também dos conhecimentos por eles oferecidos.

Cabe destacar que a proposta do participante acessar os museus por meio da educação não formal não pretende que essa se transforme em um desdobramento da educação formal, muito pelo contrário, a proposta é que a não formal ofereça uma oportunidade única e diferenciada de construção do futuro educador de maneira diferenciada e ampla, interrelacionando às diversas áreas do conhecimento.

Em uma análise mais detalhada caberá, ainda, um olhar atento as políticas culturais e educacionais instituídas e suas respectivas relações com as práticas oferecidas para a formação do profissional da educação.

Dessa forma, consideram-se conclusivas nesse momento a importância que a educação e o ambiente interdisciplinar possui na vida do indivíduo em formação. O

destaque oportunizado por atividades educativas não formais, como forma de apresentação diferenciada ao conhecimento. Os museus deixarem de ser considerados espaços de estranhamento e tornarem-se espaços privilegiados de transmissão de conhecimento.

A importância da oportunidade de uma proposta para a realização de uma participação ativa tanto na pesquisa quanto no que tange a prática, transformando o ato educativo propiciado pelo espaço museal também em uma ação criativa e, porque não, emancipatória do indivíduo.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. *Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática*. In: ESTEVES, Antonio Joaquim; STOER, Stephen (orgs.) *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Ed. Afrontamento, 1992.
- ALMEIDA, Adriana M. *Estudos de público: a avaliação de exposição como instrumento para compreender um processo de comunicação*. *Revista do museu de arqueologia e etnografia, SP: USP*. N 5 p 325-334, 1995.
- ARGAN, Giulio Carlo. *História da arte como história da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BAGNALL, Gaynor . *Performance and performativity at heritage*. *Museum and Society*. V1 n2 p 87-103, 2003. Disponível em: <http://www2.leicester.ac.uk/departments/museumstudies/museumsociety/documents/volumes/msbagnall.pdf> Acesso em: 18 jan 2015.
- BARBOSA, Frederico A. da S. *Política cultural no Brasil 2002-2006: acompanhamento e análise*. Brasília: IPEA, Ministério da Cultura, 2007.
- BARRETO, Margarita Nilda. *Museus por teimosia: uma análise da utilidade social dos museus de Campinas*. UNICAMP (dissertação de mestrado), 1993.
- BRASIL. *Constituição Brasileira de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 20 dez 2014.
- BRUNO, Maria Cristina Oliveira. *As expedições no cenário museal*. In: *Expedição São Paulo 450 anos*. SP: Secretaria Municipal de Cultura; Instituto Florestan Fernandes, 2004.
- BRUNO, M. C. O. *A museologia como pedagogia para o patrimônio*. *Ciências e Letras: Porto Alegre*, n31, 2002.
- BRUNO, Maria Cristina Oliveira. *Museologia: a luta pela perseguição ao abandono*. Tese (Livre-docência) SP: MAE/USP, 2011.
- CABRAL, Magaly. *Educação em Museus como produto: Quem está comprando?* (CONFERÊNCIA DE NAIROBI, 2002) *Boletim CECA-Brasil*, n°1, 2002

- CAZELLI, Sônia. *Ciências, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?* Tese (doutorado) RJ: PUC, 2005.
- CURY, Marília Xavier. *Museologia, novas tendências*. In: GRANATO, Marcus. *Museu e museologia: interfaces e perspectivas*. RJ: Mast, 2009.
- ELLIOT, J. *Action research for educational change*. Filadélfia: Open University Press, 1991.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.
- POSTMAN, Neil. *A ampliação do conceito de Museu*. Conferência apresentada na Reunião Plenária de Abertura da Conferência Geral de Museus do ICOM. Haia, Holanda, 1989. Tradução para o português: ICOM/Brasil (1989).
- SANTOS, Myrian Sepúlveda. *Brazilians Museums: public policy and missing public*. *Journal of Latin American cultural Studies*, v10, n1, p67-81, 2001.
- TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_arttext Acesso em: 2 ago 2015.
- VALÉRY, Paul. *Le probleme des musées (1923)* Disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/Valery_paul/probleme_des_musees/probleme_des_musees.html Acesso em: 15 jun 2015.
- VON SIMSON, Olga R. M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (orgs) *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da UNICAMP/ Centro de memória, 2001.

EDUCAÇÃO EM MUSEUS: AS EXPOSIÇÕES INTERATIVAS COMO UM DESAFIO PEDAGÓGICO AOS INVESTIGADORES DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO

Christine MULLER

GRUPO CIVILIS -FE - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Brasil

Introdução

Este trabalho aborda a educação em museus com foco na atuação dos investigadores do patrimônio histórico-educativo no contexto escolar e nos museus da educação. Conforme Frenkel (2012) entende-se por educação em museus a mobilização do conhecimento, ou seja, de que forma empregar os recursos do museu para o aprimoramento das pessoas, incentivando o desenvolvimento de novas sensibilidades e novas experiências.

A pesquisa que se articula ao projeto “Preservação do Patrimônio Histórico Educativo”, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Menezes tem como objetivo investigar a interlocução entre museus de arte/ ciência com os museus de educação com o propósito de discutir e dinamizar as práticas interativas dos mesmos. Ainda compreender a especificidade da “educação” em Museus de Educação.

Para proceder essa discussão são utilizadas as pesquisas em educação em museus articuladas a um referencial metodológico que se busca na bibliografia sobre educação em museus, a nova museologia e a educação patrimonial.

O conceito atual de museu apresenta que todos os museus devem comunicar o seu conteúdo ao público, em todas estas instituições os visitantes devem encontrar os meios para a educação e a fruição.

Os museus, independentemente de sua tipologia e contexto de origem, mantêm em comum seu caráter de conservação e preservação do patrimônio cultural, bem como sua disponibilidade em ressignificá-lo. Embora historicamente o papel social dessas instituições tenha se alternado em força e motivos, uma dimensão torna-se evidente: os museus, nos modelos conhecidos hoje, apresentam-se como espaços educativos, organizados, com conhecimento humano historicamente construído, compartilhado e reproduzido por sujeitos ativos.

A definição acima relaciona-se ao movimento da Nova Museologia no início do século XX. A mesma possui como proposta refletir sobre os interesses do público em detrimento das virtudes das coleções, como ocorria nos séculos anteriores.

A mudança no caráter público dos museus, de instituições que armazenavam e estudavam coleções do mundo natural e cultural, para instituições nas quais as necessidades do público visitante têm um papel fundamental, aconteceu de forma mais drástica a partir da segunda metade do século XX. Essas tensões não aconteceram sem resistências e mesmo nos dias atuais suscita intensos debates na comunidade museológica.

O movimento que deu impulso a essas transformações é conhecido no interior da comunidade museológica como movimento da Nova Museologia e teve como foco o questionamento acerca do papel e das responsabilidades das instituições culturais frente às transformações e problemas presentes na sociedade. Esse movimento representou novos paradigmas de atuação profissional, responsáveis pela potencialização tanto do acesso de um público mais diversificado aos museus quanto do surgimento de novos modelos e iniciativas institucionais.

Como consequência, as exposições, as ações educativas e demais atividades educativas voltadas para o público, ganharam um peso e uma relevância cada vez maiores.

Na atualidade o CECA é o Comitê para a Educação e a Ação Cultural. Representa o segundo maior comitê internacional do ICOM (Conselho Internacional de Museus) com mais de 1000 membros espalhados por 70 países.

Segundo a presidente do CECA Emma Nardi (2011), dentre os principais objetivos daquele comitê estão a promoção do desenvolvimento da educação e da ação cultural, a criação de um fórum internacional para a troca de informações e a cooperação entre profissionais, museus e outras instituições relacionadas, a fim de desenvolver a área da educação e da ação cultural, debater os seus problemas e prever a sua evolução.

Também, formular e implementar um programa de atividades para os seus membros, promover a investigação científica, facilitar a divulgação do conhecimento, apoiar os esforços do ICOM (International Council of Museums) para a melhoria da relação educacional e cultural do mundo dos museus com o público.

Assim, esta instituição pode ter uma função importante tanto na aprendizagem ao longo da vida quanto na educação contínua. E os educadores de museu possuem responsabilidade em organizar atividades de lazer que possam interessar às famílias, aos visitantes individuais e conseguir atrair grupos sociais que não estão familiarizados com os mesmos.

Partindo da perspectiva que os museus devem ter um papel na edificação de uma educação transformadora e emancipatória, as autoras Reis e Pinheiro (2009) defendem que estas instituições precisam criar conjunturas com o objetivo que seus espaços se estruturam como “*locus*” de experimentações e de práticas pedagógicas motivadoras, que proporcionem o desenvolvimento dos patrimônios, pessoal e social, na audiência que os visitam. As autoras afirmam, “Os museus, entendidos mais recentemente como um serviço público e centro de investigações e estudos dos mais complexos e variados, trazem em si mesmos a necessidade de transformações e inovações que passam pela pedagogia e pela didática de ensino, a fim de servirem como eixo transversal a ser impresso em todas ações museísticas, bem

como a necessidade de formação educativa de todos os profissionais que por ali circulam com suas práticas específicas” (Reis e Pinheiro, 2009, p.40) De acordo com Costa et al (2007) tais instituições são compreendidas como importantes geradores de aprendizagem e de auxílio para o aumento do nível cultural dos indivíduos, alcançando tanto aqueles que frequentam a escola, como os que não tiveram essa condição e os que já não fazem mais parte dela. Assim, os museus e centros de ciências na atualidade têm por finalidade criar meios para ser acessível a todos, chamando o público leigo a participar.

1.

Museus da Educação

Conforme Berrio (2010), os museus da educação, a partir dos quais focaremos nossa pesquisa sobre as práticas educativas, acompanharam o movimento da Nova Museologia, que entende as instituições museísticas como centros culturais vivos e como pontos de reflexão e encontro para a comunidade.

Dominguez (2010) aponta para uma abertura educativa dessas instituições que ultrapassa o espaço do museu ao “sair de seus próprios muros”, com as colocações “la Nueva Museología concibe un museo visto como ente social- capaz de salir de sus propios muros- y adaptado a las necesidades de la denominada sociedad de la información y el conocimiento, en constante proceso de mutación. Y precisamente, este nuevo paradigma nos aporta a pedagogos y pedagogas, historiadores e historiadoras de la educación, las pautas necesarias para propiciar el desarrollo de nuevos museos de educación convocados a convertirse em el centro de la vida cultural y educativa del mañana, a partir de la conservación de un patrimonio histórico-educativo, capaz de propiciar un espacio de diálogo y comunicación entre piezas pedagógicas, sujetos e experiencias” (Domínguez, 2010, 148-150)

Ainda segundo Dominguez (2010), os museus de educação, como instrumentos culturais e educativos a serviço da sociedade, contribuem na construção e enriquecimento da história da educação. Possuem a tarefa de recuperar as vozes e sussurros do tempo educativo, que ao longo dos anos tem sido depositado nos objetos, mobiliário, símbolos, recursos e espaços que guiaram o tempo escolar, “el museo de educación –con sus diferentes modelos y/o tipos–, valiéndose de las aportaciones de la Nueva Museología, se presenta actualmente como um espacio para la memoria recuperada, una memoria que nos posibilita reflexionar sobre lo que la escuela fue y es, permitiéndonos proyectar el futuro de la educación” (Domínguez, 2010, 140)

Uma das características mais interessantes dos Museus de Educação refere-se à utilidade que os mesmos podem prestar à História da Educação, a possibilidade de auxiliarem no ensino da História da Educação.

Baseando-se em Berrio (Domínguez, 2010), na História da Educação tem ocorrido uma autêntica revolução das fontes em que os investigadores devem ba-

sear-se, sobretudo, diante da necessidade premente que aponta para a importância em consultar todas as fontes possíveis, e entre essas fontes ocupa um lugar de destaque a cultura material da escola: edifícios, mobiliário, material didático, imagens, manuais escolares e seus suportes, documentos manuscritos e seus suportes, etc.

De acordo com Viñao (2012), os estudos, projetos de investigação, exposições, congressos, seminários e encontros científicos sobre a história da cultura material das instituições educativas constituem de fato um setor em expansão. A isto se une a floração de museus pedagógicos, sociedades ou instituições interessadas e preocupadas pela conservação, catalogação e estudo do patrimônio material e imaterial.

Assim, do ponto de vista da história social da educação, uma tarefa fundamental dos museus da educação é revelar o caráter construído das práticas educativas e representá-las em seu contexto sócio-cultural.

2.

Educação em museus: As exposições interativas como um desafio pedagógico aos investigadores do patrimônio histórico-educativo

Alderoqui et al (2012) discorrem que a escola é uma entidade produtora de uma cultura específica, original. Dessa forma, por meio da educação em museus, valorizam-se as fontes materiais da história da escola e os objetos escolares são concebidos como um texto que pode ser lido, compreendido, interpretado em seus contextos de produção, circulação e apropriação, como artefatos culturais que encontram significado e sentido em um processo histórico.

Enfatizam as autoras acima que a educação em museus é uma função primordial na museologia contemporânea. Como matriz constitutiva da instituição museu, concebe as experiências e vozes dos visitantes em interação com as exposições.

Pensar e realizar ações educativas são funções do investigador do patrimônio histórico-educativo, que necessita compreender os conceitos que atravessam os museus da educação.

A educação em museus é uma prática que vem ganhando contornos cada vez mais definidos no campo educacional. Essa definição está relacionada por um lado, a uma crescente prática educacional estabelecida a partir das instituições museais, e por outro, devido à consolidação da Educação em Museus como campo científico. Há pesquisas em três vertentes que se diferenciam conforme os tipos de museus: a arte/educação, a educação patrimonial e a comunicação da ciência.

Fundamentando-se nas pesquisas realizadas por Cazelli, Marandino e Studart (2003) apresentam que o meio de adquirir conhecimento em museus é direcionado

nas exposições, nas quais os visitantes instituem distintos estilos e maneiras de interpretação com o que está exibido. As exposições devem ser estruturadas levando em conta o público que irá visitá-las. Dessa forma, os museus, ou seja, os educadores de museus devem planejar exposições que partam da identificação e pesquisa sobre suas audiências.

Assim, os investigadores do patrimônio educativo estão, atualmente, debatendo as especificidades dos museus da educação para escolherem as melhores estratégias de interação com o público durante uma exposição. Entre os muitos aspectos sobressaem-se aqueles que são fundamentais para a estruturação de uma pedagogia de museu, quais sejam: “lugar”, “objeto” e “tempo”.

Conforme Gouvêa, et al (2001) o “lugar”, ou seja, o espaço do museu é acessível e o visitante tem livre decisão para escolher o caminho que quer percorrer. Devido a essa liberdade, o espaço deve ser estruturado de forma a conquistar o público. Dessa maneira, segundo as autoras (Gouvêa, 2001, p. 2) “as pessoas espontaneamente compartilham o momento da visita, trocando ideias, informações, impressões e emoções”. Ainda enfatizam que o “objeto”, como meio de pesquisa e averiguação do museólogo, é recurso fundamental para a produção das “narrativas museais” em que as exposições são constituídas. O público, na interação com as distintas “narrativas” apoiadas pelos objetos característicos, tem a possibilidade de reelaborar elementos disseminados em seu conhecimento cultural ou adicionar a este novas informações.

O “tempo”, que segundo Gouvêa et al (2001) é substancial no plano de comunicação do museu, uma vez que é gerenciado pelo visitante. Cabe a ele tomar a decisão do tempo que usará para interagir com as exposições, o quanto irá ater-se aos demais atrativos como a biblioteca, sala de projeção de vídeos, loja, cafeteria, etc e com qual regularidade irá voltar.

Assim, concluem as autoras, “o lugar é o espaço onde se encontram os objetos aos quais se dedica um tempo. Esses fatores constitutivos do museu são então articulados em uma pedagogia do museu com o objetivo de promover a apropriação/ interpretação da narrativa museal pelo visitante. Por maior que seja a intenção dos idealizadores das exposições de controlar a articulação destes elementos, o visitante se apropria deles de forma autônoma e variável, podendo deter-se, observar ou ouvir quando assim o desejar, permanecendo livre para considerar importantes ou irrelevantes as várias narrativas propostas” (Gouvêa, 2001, p. 3)

O público entra no museu com distintos graus de possibilidades para entender os assuntos expostos, ou seja, com seus conhecimentos em parte estruturados e abertos à inserção de outros repertórios. Os aspectos sociais e o que espera cada visitante colaboram para a significação que eles atribuirão às “narrativas museais”. Dessa forma, a educação em museus deve abranger todas estas perspectivas com o objetivo de formar um vínculo entre exposições e visitante.

Se os museus optam por transformarem-se em locais significativos para seus visitantes, estes têm a tendência de achar ali um ambiente para o encontro do fértil e do diálogo, com histórias que lhes propiciam vivenciar impressões, imaginações, e com experiências transformadoras e essenciais.

Os educadores de museus devem considerar as perspectivas do público durante a investigação das coleções e do patrimônio, pois as mesmas irão tanto interferir na forma como os objetos serão dispostos no espaço quanto determinar quais são as informações necessárias, mais atraentes e os níveis de interpretação para cada audiência.

Dessa forma, os investigadores do patrimônio histórico-educativo, envolvidos no processo de educação em museus da educação, centros de memória em instituições educativas e demais espaços correlatos, devem atualizar-se no conhecimento sobre “estudos de visitantes” e “impacto de museus”.

É necessário reconhecer, desde as primeiras fases do processo de design, os temas específicos sobre os quais é importante intervir com o objetivo de ser embaixado e dessa forma apresentar as ações museais. Da mesma maneira, é importante questionar-se diversas vezes, durante o desenvolvimento, sobre a relevância dos conteúdos para o público alvo da exibição: sejam eles adultos, crianças, jovens, etc, “los educadores de museo disenamos permanentemente experiencias educativas, sociales y culturales por las que pasan nuestros visitantes. Esas experiencias, además, se convierten en parte de sus identidades, y en la base de otras experiencias subsiguientes” (Alderoqui Ee Pedersoli, 2011 p.62).

Os museus são espaços com uma cultura própria e, neste sentido, oferecem ao público uma forma de interação, com o conhecimento, diferenciada. Sobre tal tema tem se preocupado também o Museo de Las Escuelas de Buenos Aires, Argentina, “en el Museo de las Escuelas utilizamos la dramatización en complemento com otras formas de acercamiento al público, porque consideramos que favorece la adquisición de conceptos complejos y de un tipo de experiencia envolvente que permite que nuestros visitantes se sientan más involucrados com nuestro relato, com la historia que les queremos contar” (Pugliese, 2012, p.99)

Uma das experiências que muitos museus oferecem ao seu público-alvo atualmente é a da interação. Diferentemente dos museus de coleção, os museus denominados interativos apareceram com objetivos pedagógico-didáticos. Neles, o valor da exposição não está restrito aos objetos, mas sim aos fenômenos, processos ou conceitos que intentam comunicar aos visitantes por meio da utilização de equipamentos, módulos ou exibidores configurados especialmente para esta finalidade. Estes museus se caracterizam por terem transformado a forma de abordar os conteúdos, seus propósitos e sua razão de existirem, abrindo-se a um público maior formado principalmente pelas crianças, pelos jovens e seus familiares.

Cazelliet al (1997) investigaram a efetividade de uma exposição científica no Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) cujo foco foi compreender o padrão de interação entre professores e estudantes.

Os autores entendem como interação não apenas manusear módulos, apertar botões, acender lâmpadas, ler informações, apreciar vitrines e dioramas, mas também, elaborar associações e comentários, reagir com expressões verbais ou não, trocar sensações entre os pares e com os professores. “Estudar os padrões de interação é compreender como se dá a apreensão dos conteúdos expostos e investigar o modo pelo qual se estabelece o processo comunicativo do Museu com sua clientela” (Cazelliet al 1997, p. 414).

Diversas pesquisas sobre educação patrimonial têm evidenciado o potencial destas instituições, pois promovem a curiosidade, estimulam, motivam e socializam, sendo esses elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

A educação patrimonial centra-se em processos de ensino-aprendizagem do patrimônio. Conforme Merillas (2003) o patrimônio é uma realidade cultural, mas que tem passado por procedimentos (mediante a educação ou pela transmissão) de propriedade, de identidade, de herança e de caracterização de um contexto.

Dentro do ensino do patrimônio, incluem-se os conteúdos “conceituais”, “procedimentais” e “atitudinais”. De acordo com a autora, os conteúdos “conceituais” referem-se aos conceitos relacionados com o patrimônio ou com as realidades específicas que compreendem (história, arte, geografia, política, etc); os conteúdos “procedimentais” relacionam-se aos processos vinculados à emissão, recepção e mediação entre o patrimônio cultural e a sociedade. Por último, os conteúdos “atitudinais” centram-se nos comportamentos dos indivíduos ou grupos frente ao patrimônio (em situações de recepção, de transmissão, de apreciação, de valorização, etc). Estes conhecimentos integram-se, novamente, dentro da sequência procedimental “conhecer-compreender-respeitar-valorizar-cuidar-apreciar-transmitir”.

Colocar a ênfase no sujeito que aprende constitui uma das especificidades da educação frente ao tratamento de outros corpos disciplinares que, como a gestão, o turismo, a política ou a economia, se ocupam mais da intervenção no patrimônio, da emissão ou da própria mensagem. Por isso, “ordenarla em senanza del patrimônio em función de esse sujeto que aprende, nos permite establecer una estructuración de los contenidos, de los procedimientos y de los contextos. En definitiva, permite reorganizar adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno al patrimônio para que esos sujetos que aprenden puedan conocerlo, comprenderlo, respetarlo, valorarlo, cuidarlo, disfrutarlo y transmitirlo, cualquiera que sea su circunstancia y en la mejor de las condiciones posibles” (Merillas, 2003, p.178-179).

Partindo destes pressupostos, inicia-se o processo educativo desde o patrimônio mais individual do aluno (suas recordações, sua memória) para chegar àquele patrimônio mais universal, coincidindo neste trânsito com as abordagens da história, da política, da economia, etc. Assim, cumpre-se o preceito do patrimônio como memória de um contexto, porém se amplia a noção de contexto, desde a dimensão pessoal até a universal, abordando nesta abertura os processos de identidade individual e coletiva.

Segundo Cepeda e López (2013), as propostas sobre educação patrimonial supõem muita responsabilidade. Devem ser apresentadas com fundamentação teórica e com adequação às necessidades dos destinatários. Também, ser inserida a avaliação final sobre a recepção e interação do público.

Dessa forma, a qualidade sustentada pela responsabilidade, profissionalismo e envolvimento é fundamental no trabalho sobre educação patrimonial.

As autoras em questão destacam especialmente a metodologia que, longe de centrar-se em interpretações preestabelecidas, permite que o espectador seja livre para trazer suas experiências e construir seu próprio significado.

Da mesma forma podem ser configurados os projetos sobre educação patrimonial em Museus da Educação. O importante é não estar apenas focado nos objetos escolares em si, mas compreender o contexto sócio-cultural em que tais objetos foram produzidos, quais eram as representações vigentes na época, etc. Assim, deve-se levar em consideração, “a las impresiones que cada uno de los participantes pueda ofrecer sobre la misma, se configuran en una nueva interpretación en la que cada individuo aporta su propia personalidad, dando lugar a um <espacio interpatrimonial> en el que todos tienen algo que aportar” (Cepeda e López, 2013, p.49).

Segundo as autoras, ao discutirmos educação patrimonial é muito importante compreender e tentar suprir as expectativas do público alvo e os objetivos previamente estabelecidos. Dessa forma, é possível alcançar o desenvolvimento de um aprendizado significativo, fundamental para que os novos conceitos não sejam esquecidos e sim que se incorporem ativamente à cultura e vida dos que participam.

Por outra parte, a compreensão do patrimônio de um ponto de vista educativo nos permite abordar todos aqueles processos que se geram em torno dele, desde a implicação emotiva (desenhos, recordações, afetos...), até a cognição (observação, análise, descobrimento...). Insistir nos conteúdos procedimentais é resultado de uma visão educativa, e se diferencia substancialmente daquelas ordenações centradas nos conteúdos conceituais próprios de modelos de corte historicista.

Dessa forma, constatamos que por meio de ações museológicas interativas o indivíduo sente-se à vontade para manipular os objetos, trocar experiências, confrontar informações, sempre tendo como mediador dessas relações os objetos e os propósitos das exposições.

Conforme Alderoqui e Pedersoli (2011) um dos pressupostos em que se baseiam os museus e exposições interativas é que vivenciar algo é a melhor forma de aprender, e que a “participação ativa” do público é fundamental.

Assim, discorrem que há inúmeros pesquisadores que aprofundam a discussão sobre a relação entre interação e aprendizagem, “Esque existe una confusión común que equipara manipulación acción motriz [presionar un botón, tirar una soga o palanca, girar una manija] con aprendizaje. Esta es una perspectiva reduccionista-derivada del conductismo, según la cual el aprendizaje ocurre a partir de la acción directa sobre el mundo exterior y, consecuentemente, de su interiorización. El sujeto es considerado como una especie de hoja en blanco, cuya actividad se reduce a internalizar la realidad externa a modo de copia” (Alderoqui e Pedersoli, 2011, p.67).

Segundo as autoras os eixos centrais associados à aprendizagem construtivista que os educadores de museus deveriam considerar são que a ação fundamental da construção do significado é mental, a aprendizagem é uma atividade social e contextual.

As tecnologias da informação e da comunicação também impactam na transformação e ampliação do conceito de interação, uma vez que atuam em uma “redefinição de tempos”, “espaços” e maneiras em que se aprende e conhece. Cada vez mais aumentam os museus que disponibilizam “tours virtuais” por meio de suas exposições. Como visitantes virtuais, é possível percorrer pelos quartos e salas, admirar objetos, obras e expositores, acessar os materiais educativos para públicos

distintos, consultar a agenda educativa e cultural, assistir vídeos sobre vários assuntos vinculados com os conteúdos e funções do museu (conservação, educação, recreação, conectar-se aos seus documentos e publicações especializadas, comprar objetos das lojas que os mesmos abrigam, dentre as várias ações possíveis

Dessa forma, considerando a interação a partir destas ações, é possível afirmar que, embora a participação do público em um museu pode ser “ativa” do ponto de vista “motriz”, ela não significa necessariamente a compreensão e apropriação do que está ocorrendo. Por outro lado, um indivíduo pode comprometer-se ativamente na elaboração do conhecimento sem que envolva uma ação motora sobre os objetos.

Assim, de acordo com as autoras, é importante redefinir o conceito de interação a partir de uma perspectiva completa, que ultrapasse os reducionismos e identifique o “sujeito” que se compromete nas experiências que o museu lhe proporciona como uma pessoa que pensa, sente e atua ao relacionar-se individual e coletivamente com circunstâncias de conhecimento. Desde esta visão, a concepção de espectador também se transforma, pois já não se pode considerar como um sujeito em branco, como uma “tabula rasa”, sim como alguém que, com suas particularidades, edifica aquilo que se lhe mostra.

Ao analisar o tema relativo à relação dos alunos com o espaço físico do museu, inferimos que por se tratar de um espaço diferente da sala de aula, a apropriação do mesmo pelos estudantes é diferenciada, havendo possibilidades de uso mais livre. No entanto, para que não ocorra uma dispersão dos alunos que atrapalhe a exploração das exposições, é muito importante o trabalho do facilitador como orientador da visita. Por outro lado, ressaltamos a importância da liberdade e da autonomia dos estudantes na exploração dos espaços do museu, com o incentivo de uma forma de interação diferenciada daquela que ocorre na sala de aula.

3.

Museo de Las Escuelas de Buenos Aires, Argentina

No caso do “Museo de las Escuelas”, a preocupação pela educação se dá duplamente, tanto no que se refere ao seu conteúdo patrimonial como a sua política educativa, que atravessa todas as esferas de atuação. Conforme Alderoqui e Linares (2012, 16) a educação ocorre pelas:

- **Conexões significativas:** prover os visitantes de conexões significativas com o museu e assegurar que suas expectativas se enquadrem com a exposição, que se surpreendam e que construam conexões entre as experiências do museu e suas vidas, antes e depois de visitá-lo.
- **Intercâmbio de gerações:** as curadoras preocupam-se que a narrativa dos visitantes adultos não fique presa na ideia que “todo tempo passado foi melhor”. Por esse motivo estruturam-se situações de intercâmbio de ex-

periências em que os adultos podem incorporar o ponto de vista de outras gerações e podem debater sobre o presente e o futuro da educação. Apresentam-se dispositivos participativos que permitem capturar e incluir as interpretações dos visitantes e enriquecem conceitualmente as experiências do público futuro.

- **Níveis de abordagem:** estruturam-se diferentes níveis de abordagem, de modo que os visitantes podem personalizar a informação, escolher a complexidade e profundidade de informação que necessitam e desejam. Propõe-se pontos de medida, desafio, controvérsia, recompensas y consciência do próprio aprendizagem. Incorpora-se a emoção, o humor, eventos discrepantes, finais incertos.

4.

Considerações Finais

A discussão que buscamos proceder nesta pesquisa ganha a sua importância, sobretudo, quando articuladas às preocupações de como os indivíduos conhecem e buscam, de distintas maneiras, projetar as “experiências” para os diferentes tipos de mostras, exposições e atividades educativas nos museus. E no caso dos Museus de Educação, a preocupação com a educação em museus é dobrada, tanto no que se refere ao seu conteúdo patrimonial quanto com sua política educativa que atravessa todas as esferas de atuação.

Finalmente, as exposições não devem se constituir em um simples conjunto de ilustrações e a comunicação com a audiência deve ser feita por intermédio de uma construção na qual as palavras ilustrar, demonstrar e completar não devem ser lidas de maneira mecânica, outrossim interpretadas a partir de perspectivas direcionadas à compreensão, troca e cooperação, em que ocorra a interação do sujeito com o objeto do conhecimento.

Bibliografía

- ALDEROQUI, S et al, *Los visitantes como patrimonio: el museo de las escuelas*. 1ª Edición. Buenos Aires, 2012.
- ALDEROQUI, S; LINARES, M C, "Tesoros de la nostalgia, porvenir de una ilusión" en ALDEROQUI, S et al, *Los visitantes como patrimonio: el museo de las escuelas*. 1ª Edición. Buenos Aires, 2012, PP 14-27
- ALDEROQUI, S; LINARES, M C.; PEDERSOLI, C, *La educación em los museos: de los objetos a los visitantes*. 1ª Edición. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- BERRIO, J. R. "Los museos de educación y la historia de la educación" En BERRIO, J.R. (Ed). *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, PP 115-138
- CARRILLO, I et al, *Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio educativo*. Gijón, Asturias: TREA, 2011, 191 p.
- CAZELLI, S et al. "Educação e comunicação em museus de ciência: aspectos históricos, pesquisa e prática". En: GOUVEA, G; MARANDINO, M; LEAL, M. C. (Org). *Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Access, 2003, p. 83-106
- CAZELLI, S et al. "Padrões de interação e aprendizagem compartilhada na exposição laboratório de astronomia". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, no 188/189/190, v 78 janeiro/dezembro, 1997, p. 413-471
- CEPEDA, S M; LÓPEZ, S P. "Programas singulares de educación patrimonial: investigar para innovar" En: MERILLAS, O F (coord). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón, Asturias: TREA, 2013.
- COSTA, A F.; et al. "Pensando a relação museu escola: o MAST e os professores" En: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis - SC. CD-Rom do VI ENPEC. Florianópolis :Abracec, 2007.
- DOMÍNGUEZ, P Á, "Nuevo concepto de los museos de educación" En BERRIO, J R (Ed). *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, PP 139-167
- FRENKEL, Eliane Ezagui. *Famílias no Museu Nacional*. 2012. 179 p. Dissertação de Mestrado em Museologia e Patrimônio-Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro.
- GOUVEA, et al. "Redes cotidianas de conhecimentos e os museus de ciência" *Revista Parcerias Estratégicas (versão digital)* Rio de Janeiro, n 11, v 6, 2001. Em <http://seer.cgee.org.br>. Acesso em 04 março de 2016
- HOOPER- GREENHILL, Eileen. *Los museos y sus visitantes*. Gijón:TREA,1998.
- MARANDINO, M. "Enfoques de Educação e Comunicação nas Bioexposições de Museus e Ciências". *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (versão digital)* São Paulo, no 1, v 3 maio, 2003. Em <http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/162>. Acesso em 05 julho de 2015.

-
- MARANDINO, M. "Museus de Ciências como espaços de educação". In: Figueiredo, B G; Vidal, D G (orgs). *Museus, dos gabinetes de curiosidades ao museu moderno*. Belo Horizonte: Argumentum, 2005.
- MARTINS, L C. *A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia*. 2011. 390 p. Tese de Doutorado em Educação- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MERILLAS, O F. *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón, Asturias: TREA, 2013
- NARDI, E, "Educação nos museus no século XXI" .*Informação Icom*. PT- Publicação da Comissão Nacional Portuguesa do Icom, Série II, no 12, março-maio, 2011. Em <http://www.icom-portugal.org>. Acesso em 04 janeiro de 2016.
- PUGLIESE, Mercedes. *Dramas: experiencias de visitas teatralizadas*. ALDEROQUI, Silvia et al. *Los visitantes como patrimonio: el museo de las escuelas*. 1ª Edición. Buenos Aires, 2012, 157 p.
- RABAZAS, T R; RAMOS, S "Patrimonio histórico-educativo de España. Museología e Museografía" In BERRIO, J R (Ed). *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, PP 169-200
- REIS, Maria Amélia de Souza; PINHEIRO, Maria do Rosário. *Para uma pedagogia do museu: algumas reflexões*. *Revista Museologia e Patrimônio*, Rio de Janeiro, no 1, v 2 janeiro/junho, 2009. Disponível em <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus>. Acesso em 08 de janeiro de 2016.
- VALENTE. M E A, *Museus de Ciências e Tecnologia no Brasil: uma história da museologia entre as décadas de 1950-1970*. 2008. 276 p. Tese de Doutorado em Ciência -Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas.
- VIÑAO, A F, "La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación" *Revista Educação (versão digital)* Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no 1, v 35 janeiro/abril, 2012, p. 7-17

PEGANDO ESTRADA DE 2008 A 2014

Denise da Silva SEGURA

Sônia Aparecida SIQUELLI

Universidade do Vale do Sapucaí-Pouso Alegre-Minas Gerais

Brasil¹

Introdução

Este texto traz abordagens que remetem à formação docente na perspectiva da dimensão cultural durante a graduação de Pedagogia, associada aos conteúdos e trabalhos junto à disciplina de Metodologia de História. O projeto “Pegando a Estrada” foi pensado no formato de viagens culturais em locais de patrimônio e memória, portanto, um conjunto de experiências pedagógicas fora de sala de aula durante seis anos.

Diferentes turmas da Pedagogia participaram e, através de entrevista semiestruturadas, procurou-se estabelecer correlações quanto à formação que inclui vivências culturais através das viagens ao fato de enriquecer tal formação, influenciando suas futuras práticas docentes. Há que se destacar nessas variáveis o fato de que o contato com ambientes de Patrimônio e Memória, sugere postura de reflexão por ações de preservação que evocam cidadania.

A fundamentação para o projeto encontra no conceito do professor reflexivo, uma tendência da atualidade, assim como o argumento de que o educador em formação, bem como aqueles a quem educa, devem buscar por autonomia além do que sejam as normas de mercado às quais a educação também é submetida. O educador como alguém que se posiciona para compreender seu papel, suas possibilidades de ação e limites ainda que os tempos modernos insistam na quantificação em detrimento emancipação.

Vivendo sob a aura capitalista e materialista que já sacrificou inúmeras etapas culturais na modernidade tendo-se, negligenciado tantas vezes a educação humanista face ao tecnicismo, a análise qualitativa da pesquisa ratificou na fala das participantes do projeto, a ocorrência de transformações quanto aos olhares docentes uma vez vivenciadas a experiência cultural das viagens, pôde-se agregar saberes que despertaram o gosto também pela arte e pela memória, e em longo prazo firmou-se a necessidade de ações para a permanência histórica no seio social beneficiando as futuras gerações.

1 Este artigo é o resultado do apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES/Brasil.

Pensar a formação de professores faz refletir sobre a qualidade da bagagem de conhecimentos e competências que integram os currículos das Universidades, conhecimentos estes que virão a se transformar em ações e que, posteriormente será a bagagem partilhada na escola. Num momento são educandos sensibilizados pela carreira pedagógica, num outro, serão mestres que, dentre muitas marcas, deixarão aquelas exclusivas de sua formação, que foram assimiladas das lições e influências seja na graduação, seja na formação continuada. Assim, pensar nesse espelho que um dia será refletido, é pensar no cerne da formação docente, e incluir à mesma o gosto por dimensão cultural, que endossa ações da escola e dos indivíduos pela história na forma de patrimônios.

O professor apreciador da cultura, é alguém que interpreta o contexto, percebe a educação como um processo dinâmico que tantas vezes necessita “cruzar as fronteiras” da sala de aula, estimulando momentos de aprendizagem que proporcionem conexões do “sentir-pensar”. O contato com locais de patrimônio e memória constituem nessa pesquisa, justamente a fronteira atravessada, o “x” do mapa que instiga a curiosidade e disposição de projetar-se em novos espaços, caracterizando o papel dinâmico da História.

Na fala dos entrevistados do projeto “Pegando a Estrada” atribui-se grande valor aos elementos concretos da história, do quanto se pode aprender e ensinar em contato com os mesmos, do quanto se podem interpretar épocas, sujeitos, ações e legados. A necessidade visual da aprendizagem naqueles locais de Patrimônio e Memória, segundo alguns relatos, produz uma experiência tão marcante durante a formação docente, que só então puderam perceber o caráter transformador da História, que estão presentes suas carreiras e em suas vidas.

Os locais de memória são as conchas da praia depois que o mar se retira, afirma Nora (1993,13). O mar da História necessita ser reconhecido como provedor de todas as vidas ao longo do tempo. Ao homem cabe o aprendizado de que as conchas são como os patrimônios culturais que resistiram e através deles sempre se poderá recontar a História. Contudo, ao mesmo tempo em que os lugares de Memória, dentro do conceito de relevância do coletivo, são erguidos e freqüentados, não se deve tratá-los estaticamente. Os locais de memória têm vida, e contam vida. Durante a formação docente, há uma responsabilidade em se oferecer experiências pedagógicas culturais fora de sala de aula, que sejam densas de reflexão, de debates e culminâncias fortalecendo a perspectiva humanista na educação, e assim, resistir às negligências da modernidade, do imediatismo da realidade e da *semicultura*, segundo Adorno (1995,17).

Uma mostra de 45 (quarenta e cinco) estudantes que participaram efetivamente do Projeto Pegando a Estrada no período de 2008 a 2014, responderam às seguintes questões: Por que foi importante ter contato com o patrimônio histórico durante o período de formação docente através do Projeto pegando a Estrada? Aprender nos espaços fora de sala de aula, em contato com o patrimônio cultural, contribuiu com a cidadania? Como?

Os resultados científicos dessa análise qualitativa, sob a perspectiva educacional do futuro docente e de seu contato com o patrimônio, oferecem subsídios confirmam a relação entre a aprendizagem histórica significativa nos espaços pa-

trimoniais, portanto, fora de sala de aula, e ainda, influenciam as suas ações pedagógicas futuras, valorizando os bens patrimoniais conscientes da necessidade de preservá-los.

1.

Formação de Professores: Memória e Patrimônio Histórico

A formação de educadores sempre despertou pesquisas e debates intensos, seja pelos aspectos teóricos da mesma, seja pelos aspectos da prática. Segundo Nóvoa (1995,21), a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. No presente, segundo Garcia, entende-se um novo momento docente apesar dos reveses. Um momento de pensar Enquanto aluno, o futuro docente é apresentado às propostas metodológicas face às tendências de seu tempo, e na atualidade, apresenta-se a tendência do *professor reflexivo*, ainda que num contexto de práticas educacionais muito influenciadas pelo imediatismo.

Pensar no discurso da constituição do educador é pensar também na consciência de todos os dilemas da carreira docente, nas exigências e incoerências das políticas públicas, mencionar a precariedade material aqui não aprofundada, mas presente em grande parte justamente nas escolas de base da rede pública. Nesse sentido é necessário destacar o quanto a consciência do docente em face de estas realidades não pode ser outra que não aquela que permita entender o contexto, bem como entender as cobranças atribuídas a este. Um cenário de crises nas percepções Nóvoa (1995,23), cenários do presente, constantemente sacudidos por respostas para a qualidade da educação sem privilegiar o processo e seus educadores. Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores. Essa afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações segundo Nóvoa (1995,24).

Perante a visão de crise educacional, diversas sociedades se esforçam por acelerar progressos materiais sem que se pense na mesma proporção, nos investimentos humanistas da engrenagem educacional, o professor e suas dimensões. Responder pela formação docente, que vem se constituindo num campo específico de pesquisa e conhecimento nas palavras de André (2010,12), é refletir sobre o contexto ao qual a educação vem sendo submetida e em que medida a realidade capitalista se impõe explicitamente, quais são os conhecimentos e as práticas úteis ao mundo moderno e seus possíveis padrões para a sociedade. Uma indústria de massa atua sobre a vida moderna especialmente desde o pós-guerra, e também alinhou a educação aos seus propósitos de bem estar. Ainda que imperceptíveis em curto prazo, os ma-

lefcios do pensar dentro de um padr3o est3 no fato de reproduzir uma sociedade que pouco questiona o pensar, e passa a entender o consumo como felicidade. Na doc4ncia, a oportunidade em reduzir tais impactos materialistas faz-se urgente, bem como implementar reflex3es e resist4ncias para que se pense “fora da caixinha da utilidade”. O gosto por experi4ncias culturais, sendo grande parte vivenciada em espaços de patrim3nio e mem3ria, s3o formas de se resistir aos apelos da ordem capitalista.

Apesar de certa urg4ncia para que a formaç3o docente inclua em seu processo uma constituiç3o equitativa da teoria e da pr3xis inovadora reflexiva, representada nesse estudo pelas atividades junto ao Patrim3nio e 3 Mem3ria, 4 t3mida a produç3o acerca do tema, bem como o fato de que vivemos tempos de educaç3o de correspond4ncia com os mercados. Resistir 3 cultura de massa e aos apelos dessa ind3stria 4 algo diflcil em todos os seguimentos da vida moderna. O sentir e o pensar juntos no processo educacional, salvo exceç3es, historicamente n3o s3o aplicados, s3o duas maneiras de se interpretar a realidade que o pensamento capitalista separou ao longo dos s3culos.

“Quem ensina o Educador?” Um questionamento forte j3 postulado por grandes nomes da intelectualidade como Florestan Fernandes, soci3logo e pol3tico brasileiro, que destaca a necessidade de politizaç3o do mesmo, ou Paulo Freire, educador, pedag3gista e fil3sofo brasileiro, que evoca o car3ter de se reconhecer realidades para atuar tamb4m pela afetividade. Ensinar o educador, desde a universidade necessita incutir nesta indagaç3o, a disposiç3o para ser um ponto de qualidade em meio aos dilemas j3 mencionados. Incutir a necessidade de recorrer 3s suas estruturas internas de autonomia e persist4ncia seja atuando na escola de base ou na universidade. Aqui, como alicerce de pesquisa, a consci4ncia de que quem educa o educador entende a necessidade do car3ter humanista tanto quanto do conte3do formal acad4mico. Educar o educador 4 oferecer pr3ticas e possibilidades de aprendizagem da hist3ria que habita em cada patrim3nio cultural suplantando os espaços fora de salas de aula, cristalizando o h3bito de se refletir conhecimentos.

Educar o educador 4 o desafio dos cursos de Pedagogia que tem buscado um amplo aprimoramento de compet4ncias, o que n3o deixa de ser um reflexo de nossos tempos. Inegavelmente a credibilidade das instituiç3es passa pelos alicerces dos Curr3culos em parte tradicionais, em parte diversificados. Trata-se de uma realidade que envolve a busca da efici4ncia, aqui entendida sua relev4ncia tanto quanto, a necessidade do car3ter humanista, afinal, educaç3o 4 o encontro de pessoas. Harmonizar os saberes formais aos que s3o adquiridos em meio 3s atividades extra-classes, al4m de novos sentidos e interpretaç3es, vislumbram faces da pluralidade cultural que salta dos curr3culos e se impregnam naturalmente 3s pr3ticas.

Depois de muitas estradas junto de mestres e mestras, 4 inevit3vel a percepç3o de quem 4 o ser humano daquela estrada, n’outras palavras, estar junto de estudantes fora de sala de aula permite conhecer mais da 3ndole e dos costumes que se revelam. Gestos, palavras, vis3es de mundo. Quanto se aprende sobre “pessoas” quando a interaç3o da aprendizagem suplanta os limites fora de sala de aula, sendo ent3o essencial identificar quais s3o as expectativas daqueles indiv3duos, em relaç3o ao onde e o qu4 se aprende Ser mestre e pensar o futuro mestre, suscita

o desafio, mas também o encantamento. Pensar nos espaços desse encantamento é buscar a história viva através de museus, bibliotecas, centros de memória dentre outros, certos da ocorrência de experiências culturais transformadoras por sua pluralidade e sensibilidade, segundo Carvalho (2001,37).

Juntando-se elementos aqui mencionados, de acordo com a pesquisa desenvolvida, a formação do educador se constitui complexa porque deve privilegiar equitativamente o conhecimento acadêmico, ações que desenvolvam a consciência de seu tempo, as reflexões a termo do que se ensinam, a quem e como se ensina. Caracterizada a necessidade de que a educação não se faça apartada de elementos humanistas, a formação docente deve então perceber nas entrelinhas dos discursos da modernidade, que este necessita ser um inovador que tem por alternativa, inovar promovendo encontros históricos e culturais para contagiar outros que não parem de inovar por esses aminsos além da sala de aula.

No encontro com a cultura e com a arte, por exemplo, é possível abastecer-se deste senso de humanidade, gerado pelas oportunidades culturais. Diante da possibilidade de que venha a se tornar um hábito, o docente se transforma perante tais experiências quanto mais estas se tornem frequentes, ou integrem efetivamente seu plano de ensino, assim, passa da condição de inovador a de apreciador da cultura, da estética, da arte, também passa a ser um intérprete, um pensador daquelas experiências banhadas de humanidade às quais ele mesmo propõe autonomamente. Necessário refletir o grande valor do contato com a cultura fruto da originalidade de tantos povos, da arte que pode ser tão amplamente interpretada e discutida num rico processo educacional.

A dimensão cultural docente, em tese, é um longo caminho a ser trilhado e reproduz indivíduos mais autônomos, abertos a entender o valor das experiências estéticas e artísticas vivenciadas. Tal dimensão faz do educador um apreciador e um comprometido com a educação de amplitude do conhecimento. Tal dimensão cultural do educador pode de fato combater os efeitos nefastos da semicultura, e instiga-nos também a pensar no processo de sua construção, nos compromissos da universidade.

1.1. Vivência do Projeto: viagens para coleta de dados da pesquisa

Atuar na graduação necessita oferecer aos indivíduos, além dos conteúdos formais, os valores e impressões quanto às necessidades sociais dos tempos em que se vivem sem perder de vista as exigências científicas para uma sólida formação. Vislumbrando que, dentre as necessidades sociais a ser vivenciado na formação docente, promover “aulas-passeio” seria a oportunidade de agregar aos conteúdos de História os elementos concretos, as possibilidades do ‘sentir pensar’, refletindo aspectos culturais, o Projeto Pegando a Estrada ganhou contornos. Para Arruda (2012,2), a aula-passeio surgiu de uma observação simples: se, dentro da sala, os alunos viviam interessados no que acontecia do lado de fora; por que não sair com eles e se aproveitar esse interesse para a aprendizagem?

O objetivo principal do projeto foi viver experiências culturais para refletir, interpretar, desenvolver o senso crítico diante da história dos Patrimônios Culturais. A correlação feita em seguida foi bastante simplista: o educador que reconhece o valor dos patrimônios culturais e dos lugares de memória disseminará lições em sua trajetória, contribuindo para uma educação com elementos humanistas. Durante sua formação, o futuro educador levado a explorar os espaços culturais fora de sala de aula, poderá reconhecer inclusive elementos de identidade, descobrindo que o processo educacional como um todo faz muito sentido, e explica realidades. A experiência junto do Patrimônio Cultural, o contato visual, os elementos concretos a ser interpretados seja na História ou na Arte, são conexões que elevam os sentidos, encaminham etapas de humanismo necessárias tanto a quem se educa quanto a aquele que é educado.

O Projeto *Pegando a Estrada* foi iniciado em 2008 na Faculdade de Administração e Informática (FAI), em Santa Rita do Sapucaí, Minas Gerais, Brasil, no curso de Pedagogia junto à disciplina de Metodologia de História. Se em sala de aula já havia um grande interesse pelo tema dos lugares históricos e patrimônios culturais, foi necessário que se concretizasse a aprendizagem nos espaços culturais escolhidos. Discutir a História, refinar a cultura, promover conexões entre teorias e práticas de educação cidadã pela preservação, são objetivos implícitos ao projeto com resultados que permitem renovar esta prática a cada ano.

Com as turmas de 2008 a oportunidade foi visitar a cultura do Brasil na cidade de São Paulo, iniciando pelo Museu do Ipiranga, referência de fatos oficiais como o desbravamento dos bandeirantes, a Independência do Brasil e a vinda de imigrantes europeus em função do café e primeiras indústrias no Brasil. Em seguida a Pinacoteca do Estado de São Paulo, um prédio dedicado a variadas exposições, especialmente fundado sob a influência Modernista, possui um acervo artístico com a marca da arte nacional. No museu da Língua Portuguesa uma agradável e revolucionária forma de exposição da identidade nacional sob efeitos de luzes, móveis, documentos e obras de arte que refletem a pesquisa e diversidade. No anexo do Museu da Língua Portuguesa, a tradicional Estação da Luz, marco dos tempos das primeiras ferrovias na cidade de São Paulo e sua arquitetura europeia. Um roteiro rico que abria constantes possibilidades para refletir as informações durante as visitas, realizar a produção de imagens e ainda, perceber encantamentos gerados por aqueles conhecimentos.

De volta à universidade, realizavam-se constantes trocas de informações, imagens, materiais ganhos nas exposições, a fim de que se somassem outros materiais didáticos como álbuns ilustrados e relatórios. Nos intervalos de atividades ouvia informalmente afirmações que já esperava como: viajar é muito necessário, viajar ensinou, viajaremos de novo?

Outras turmas participaram do projeto aprendendo história fora de sala de aula, numa metodologia que harmonizasse conteúdos formais e do plano cultural, que os fizesse mestres competentes e apaixonados por cultura. O Museu Delfim Moreira no município de Santa Rita do Sapucaí, localidade que abriga a Universidade e seu respectivo Curso de Pedagogia, havia sido residência de um Presidente da República do Brasil, o senhor Delfim Moreira que integrou o grupo de Presidentes da República

Velha ou “República do Café com Leite”, apelidada quando se queria falar do poder de Minas Gerais e São Paulo até 1930. Um acervo variado da família Moreira datado do século XIX e XX, objetos pessoais do presidente, documentos, objetos de época da sociedade brasileira em grande parte rural, e demonstração de pequenos projetos integradores das escolas locais que visitam o museu, deixou naqueles grupos sensações de curiosidade e contemplação absolutas, fazendo-se registros e posteriores reflexões com interessantes observações, algumas surpreendentes como nunca ter ido a um museu antes da graduação, ou não imaginar que a cidade onde vivem possui patrimônios culturais.

Na cidade de Santa Rita do Sapucaí, havia ainda o Centro de Memória de uma destacada universidade, INATEL (Instituto Nacional de Telecomunicações), que há poucos anos conseguiu organizar junto a uma equipe de historiadores e estagiários uma coletânea de fotos, arquivos diversos, depoimentos e mobiliário num ambiente climatizado, que conta a história de fundação da Instituição se misturando às transformações vividas no município ao longo de cinco décadas desde 1964.

Na ETE, Escola Técnica de Eletrônica de Santa Rita, nos chamou a atenção à organização de um Museu que unia as histórias da Instituição às histórias de vida da benfeitora e fundadora da escola, D. Sinhá Moreira. A evolução tecnológica à qual a escola foi submetida desde os anos 50 explicada com muito entusiasmo e ainda tivemos a grata surpresa da visita de um ex- aluno já idoso, que nos participou várias histórias orais da Instituição.

Saindo do município de Santa Rita, recebi a notícia de um recente Museu na região com perfil raro no Brasil. Era o museu Arqueológico de Conceição dos Ouros também em Minas Gerais, não muito distante da universidade. Dessa vez foi necessário pegar a estrada solitariamente, pois, uma disputa política ocorria na cidade, e a curadora do Museu foi demitida enquanto negociávamos a visita com uma turma da Pedagogia. Após aprofundamentos do que era um Museu Arqueológicos, o mais conveniente foi orientar que elaborassem uma entrevista para que pudesse obter as respostas da Curadora num último dia de trabalho da mesma. A visita foi interessante sob todos os aspectos, conhecendo documentos e imagens de escavações que tratavam do início da montagem do museu, conhecendo o acervo composto de artefatos e fósseis indígenas, antigos moradores da região. Havia ainda registros da passagem pedagógica das escolas no museu, onde a curadora se emocionou quando tocou alguns trabalhos. Ela tinha ciência do fim de seu ciclo ali, por razões unicamente políticas. Cedeu-me imagens e gravações respondendo à entrevista das alunas da Pedagogia, e a leitura que se pôde fazer dessa estrada solitária foi a de um projeto cultural ousado, que vive ameaças de negligência típicas dos nossos tempos.

Em 2014, o museu escolhido para dar seguimento ao projeto pegando a Estrada situa-se na cidade de Pouso Alegre, também na região do Sul de Minas Gerais. As razões da escolha recaíram sobre o fato de que foi organizado graças ao esforço individual de um morador de Pouso Alegre incomodado com as perdas de objetos e histórias da cidade sem que ninguém salvasse aquelas memórias. Ele não tinha formação histórica, mas, sensibilidade para organizar e atrair pessoas dispostas a doar raridades. Depois de mais de trinta anos, finalmente as iniciativas individuais do

senhor Alexandre de Araújo, hoje falecido, puderam finalmente contar com o apoio administrativo para que num lugar de excelente espaço físico todo o acervo pudesse ser disposto, e uma equipe de profissionais assumisse as atividades culturais locais, bem como projetos em parceria com as escolas.

Em Pouso Alegre o perfil do Museu trazia elementos da história cotidiana da cidade, dos sujeitos políticos de diferentes épocas, de documentos raros ligados ao poder público desde a Monarquia no Brasil até o século XX. Interessantes espaços da vida brasileira foram recriados, estabelecendo comparativos: casas rurais e urbanas, meios de transporte e escolas com seus mobiliários do passado não tão distante. Fotografias raras do cotidiano e obras de arte fizeram com que o conjunto ficasse ainda mais instigante de interpretações. Novamente, o grupo de universitárias que ali estiveram refletiram encantamento, pois para muitas delas a experiência num museu era inédita, e uma questão foi o ponto forte daquela estrada: a iniciativa de um leigo apaixonado por cultura e história salvou muitas histórias da coletividade.

Assim, o período de seis anos do Projeto Pegando a Estrada permitiu que se fizesse a sistematização daquelas vivências a partir das variáveis da formação docente que inclui aprendizagens junto ao Patrimônio Cultural, refinando educadores e disseminando cidadania e preservação dos mesmos. O grupo de estudantes estimado em quarenta e cinco universitárias contou com a disponibilidade de dezesseis dessas ex-alunas, hoje educadoras formadas e atuantes. Responderam a duas questões encaminhadas aos respectivos e-mails, e na abordagem de pesquisa correlacional qualitativa, com instrumento de entrevista. A opção de análise das respostas foi por “temáticas analíticas”, onde foi possível agrupar os elementos mais presentes durante o Projeto Pegando a Estrada, revelando conclusões originais dentro das variáveis de transformações da aprendizagem em Locais de Memória e Patrimônio.

1.2 Análise e agrupamento de respostas da entrevista por temáticas analítica

Questão 1: *Por que foi importante ter contato com o patrimônio histórico durante o período de sua formação docente?*

As alunas são caracterizadas aqui pelas siglas A1, A2, A3, subseqüente até A16. A primeira temática analítica selecionada dentre cinco, foi à oportunidade de conhecer locais de patrimônio nunca visitados, inclusive patrimônios próximos que não imaginavam tão ricos:

(A1) Tendo em vista a importância de experimentar o “sabor” da aprendizagem significativa, foi propício e de muita valia conhecer o Museu de Santa Rita do Sapucaí. Pois, mesmo morando bem próximo eu nunca havia ido, por falta de tempo e por imaginar que ali só teria “coisas velhas”.

(A3) Durante a visita ao museu no período de formação, pude perceber o quanto o ensinar pode ser agradável e atrativo para todos, que não necessariamente precisa ser em sala de aula. “Foi importante para o enriquecimento pessoal, pois não havia visitado um museu”.

(A14) Foi muito importante, pois tivemos a oportunidade estar mais perto da cultura de Santa Rita, de conhecer grandes personalidades e seus bem feitos pela cidade.

A segunda temática analítica de respostas centralizou que a importância e o sucesso da aprendizagem quanto ao tema, sendo que esteve *diretamente relacionado ao contato visual e com o concreto do que puderam observar*:

(A2) Foi de grande importância ter contato com o patrimônio histórico, pois eu tive a oportunidade de conhecer de perto cada detalhe dos patrimônios sua utilidade e serventia na época.

(A6) Durante a formação docente é extremamente necessário ter acesso ao patrimônio histórico, porque este patrimônio nos traz o conhecimento visual que muitas vezes nos passa despercebido ou pouco compreendido, somente através das leituras.

(A7) Este contato me sensibilizou. Mostrou a importância e a riqueza do patrimônio cultural, fez com que conhecesse a história através da observação de objetos que compunham um cenário de um passado marcante e significativo para o município de Santa Rita do Sapucaí.

(A9) O contato com o patrimônio histórico, me possibilitou o conhecimento de forma coerente em diferentes tipos de artes, antiguidades, condições em que o Brasil viveu, entre outros conhecimentos... As exposições não foram simplesmente um ato “ilustrativo” do conteúdo aplicado em sala de aula. O Museu foi um local de grande potencial educativo, onde foi possível ter contato com obras de arte originais, além de uma verdadeira noção do que é patrimônio histórico e cultural.

(A10) Considero esse contato de extrema importância pra nós, pois assim, teremos mais subsidio para incrementar a metodologia aplicada em sala de aula com alunos.

(A11) Uma das metodologias mais importantes na aprendizagem é a observação, portanto ter ido ao Museu de nossa cidade, foi possível perceber, sentir e enxergar a realidade daquele tempo concretamente, sentimento esse que nos faz pensar nas mudanças ocorridas até hoje.

(A12) Para mim o contato com o patrimônio histórico durante a formação acadêmica foi de extrema importância, pois proporcio-

nou um aprendizado concreto acerca do tema. Vivenciar o que se está aprendendo é a melhor forma de fixar o conhecimento.

Na temática analítica seguinte da pergunta, algumas delas situaram a importância desse contato como formador da postura do educador diante do tema:

(A3) Foi importante para o enriquecimento pessoal, pois não havia visitado um museu ainda e para a minha formação como Educadora e a postura com relação à pesquisa na visão de um professor, podendo um dia contribuir para a formação social dos alunos.

(A13) Muito importante, pois o professor é indispensável na transmissão dessa história, da cultura de um povo, pois a missão de instigar a curiosidade do aluno e o prazer pela descoberta em conhecer o seu passado, a história cultural de um povo. Cabe ao professor contribuir e mostrar a seus alunos que temos que respeitar valorizar e preservar o nosso patrimônio.

(A15)... pude observar a forma como a professora orientava a turma durante a visita, e aprender como me portar diante de meus alunos, estimulando a todo o momento e demonstrando amor por cada pedacinho de história presente ali.

(A16) Para que eu pudesse aprender quais são os principais fatos de nosso país e região, quais são os critérios e procedimentos para considerar algo como monumento ou documento, quais são os tipos de patrimônios históricos, que órgão é o responsável por eles, e como deverá ser minha atuação como docente quando for lecionar este conteúdo.

A transmissão daquele conteúdo para outras gerações de alunos também pôde ser tematizada, pois consideraram que poderiam a partir daquela experiência transmitir colaborando para as permanências patrimoniais:

(A2) Com este contato, eu tive o conhecimento e poderei passar para os demais quando necessário.

(A8) Em todo o processo, percebi a importância da valorização, do conhecimento e da preservação do patrimônio cultural, principalmente, de Santa Rita do Sapucaí. Acredito na importância de transmitir tais conhecimentos, a fim de propagar a cultura histórica de nossa sociedade.

(A6) Puder ver o caminho trilhado pela história, e traz mais conhecimento para os docentes, desperta maiores possibilidades para transmitir aos discentes. A História é a base para tudo, comprova e instiga.

(A4) Vivi experiências do ensino da metodologia e da prática, daí a necessidade de trabalhar e transmitir aos outros as temáticas como a memória no processo de ensino e aprendizagem, a memória é um fenômeno social.

Para encerrar as temáticas analíticas colhidas e observáveis de respostas, as estudantes falam da importância de ser estabelecidas comparações durante as visitas, como se o hoje fizesse mais sentido quando se olha para trás e são percebidas evoluções tecnológicas, por exemplo:

(A5) Foi importante para conhecer a importância do patrimônio na época passada e poder comparar com o momento atual e analisar as transformações.

(A11) Uma das metodologias mais importantes na aprendizagem é a observação, portanto ter ido ao Museu de nossa cidade, foi possível perceber, sentir e enxergar a realidade daquele tempo concretamente, sentimento esse que nos faz pensar nas mudanças ocorridas até hoje. Realmente vivendo o presente, fazendo parte dele, pois em breve o passado será nós mesmos.

Questão 2- *Aprender nos espaços fora de sala de aula, em contato com o patrimônio cultural contribui com a cidadania? Como?*

A questão direcionada às alunas participantes do Projeto Pegando a Estrada destacou as aprendizagens ocorridas nos espaços fora de sala de aula, espaços da coletividade junto à História. O contato com ambientes culturais leva a diferentes percepções, sensibiliza e, a partir daí, novos olhares e reações de preservação daqueles espaços públicos são inevitáveis.

Foram compiladas três temáticas analíticas dentro do que as dezesseis participantes interpretaram, sendo a primeira delas a própria *sensibilização e sentimento de valorização destes locais de memória*:

(A1) A professora Denise ao planejar sua aula objetivou o desenvolvimento de que cada aluna colocasse em prática sua cidadania.

(A2) Sim, com certeza. Porque podemos perceber que existe ali a valorização pelo patrimônio, o que ajuda as pessoas terem mais sensibilidade, reconhecer o patrimônio e aprender a valorizá-lo.

(A5) Aprender fora dos espaços foi mais significado, e tais informações e imagens ficaram gravadas em nossa memória, e despertando cuidado com o local e mais interesse.

(A9) Sem dúvida, aprender na prática e fora da sala de aula é um conhecimento que se leva para a vida.

(A10) Acredito que contribua, uma vez que, ele conhecerá um pouco mais sobre todos os detalhes ali retratados, assim haverá um novo olhar histórico a inúmeras coisas.

(A12) Sim, sair da sala de aula e entrar em contato com o patrimônio cultural, com certeza, contribui para a cidadania, pois a partir do momento em que se conhece a história por trás daquele patrimônio, passa-se a enxergá-lo com outro olhar, respeitando e valorizando a sua importância cultural.

(A13) Sim. Refletir sobre a memória é valorizar o passado e seus legados, é ser sujeito da construção da história, e isso é um exercício da cidadania.

(A16) Sim, as questões que foram levantadas na visita foram fundamentais para que pudéssemos nos aprofundar no conhecimento do patrimônio, da memória que ele revela é valiosa para os cidadãos.

Na temática analítica seguinte, uma forte inclinação para o fato das influências do ambiente gerando atitudes de preservação para a posteridade.

(A3) Contribui também com nossa cidadania, pois nos faz capaz de perceber as riquezas presentes neste ambiente e o quão valiosos são. E como cidadãos somos responsáveis por manter com respeito e cuidado o nosso bem precioso que é nosso patrimônio cultural.

(A6) O contato com o patrimônio com certeza contribui com a cidadania, pois transmite a necessidade de conservação, para que a história no futuro seja conhecida e preservada. O aluno consciente leva isto para a sua vida e muda em relação aos seus pensamentos e atitudes.

(A7) Mostra a importância da preservação do patrimônio cultural muitas vezes ignorado pela sociedade. Compreender que ele é uma fonte que oferece os conhecimentos e compreensão da realidade atual, sensibiliza para o cuidado e preservação.

(A14) Sim. Em contato com o patrimônio cultural, podemos vivenciar melhor cada história contada de uma forma diferente e mais viva. Podemos conhecer objetos que fizeram parte da história e entender sua importância pra cidade, nos incentivando a preservar para que futuras gerações tenham a mesma oportunidade que nós tivemos.

(A15) Sim, o contato com um patrimônio histórico desperta em nós o encanto e a admiração em saber que aqueles registros foram conservados por tanto tempo e desperta também o reconhecimento pelo valor que eles têm para a sociedade...Se existem

foi porque aqueles que passaram por eles preservaram, cuidaram e compreenderam que outros iriam precisar deles um dia. Cidadania também é isso, cuidar do que está a nossa volta, porque pode ser útil para outras pessoas e também porque faz parte de nós, do que vivemos e um dia fará parte da história de nossos tempos.

Por fim, a última temática analítica de respostas a ser compilada apóia-se em *identidade*. O fato de aprender nos espaços de patrimônio, espaços originariamente coletivos, cooperam para as reflexões de quem somos, de estabelecer conexões acerca do que nos constitui:

(A4) O acesso aos bens patrimoniais, é uma forma de preservação da memória individual e coletiva, elementos constituintes da cidadania e identidades culturais.

(A8) A oportunidade de visitarmos, permitiu conectarmos a teoria estudada em sala de aula e, com isso, foi possível ver que a cultura e nossa história não está distante de nós. Tais visitas contribuem significativamente para a aquisição do conhecimento histórico, é um apoio ao trabalho dos professores que conseguem transmitir uma formação cidadã a seus alunos.

(A11) Conhecendo a diversidade das histórias que permearam nosso município podemos analisar e melhorar nossa conduta como cidadãos para que nossas memórias culturais não se apaguem, cuidando mais do nosso patrimônio, nossa terra.

5. Conclusão

A docência é a carreira dos resultados em longo prazo, assim venho concluindo. Simultaneamente às propostas pedagógicas, que apresentam expectativas por educação diferenciada, criativa, reflexiva, e que na verdade se concretizam de forma bastante reduzida, de fato o que muito se percebe é a Educação, através da Escola respondendo aos compromissos produtivistas da atualidade, e que respondem segundo Adorno(1995), a uma indústria cultural, vista como a responsável por reduzir a capacidade humana de agir com autonomia.

Sem se deixar vencer pelo pragmatismo, e à frente da formação de professores dentro da Graduação, fez-se necessário um movimento em defesa da autonomia a fim de pensar a História e seus patrimônios nos espaços além das paredes escolares, prontos a ensinar e a se comunicar com os que deles se aproximam.

Aparentemente, um conjunto de atividades simples, afinal, “viajar é preciso”. Estradas convidam. Da aparente simplicidade da idéia à complexidade do planejamento, cada etapa requer objetivos com vistas aos resultados. Gratificante e relevante constatar depois de anos, resultados que permitem dizer que aprender junto ao patrimônio cultural agregou importante dimensão cultural à formação docente daquele grupo entrevistado. Foi possível verificar na ação pedagógica atual as percepções de identidade, do senso de posteridade através da ação de preservação, do valor da aprendizagem junto dos elementos visuais e concretos, da sensibilidade e apreciação docente capaz de contagiar.

Dentre muitos desafios junto à Educação, reconhecer possibilidades de ação e inovação, muitas vezes requer atravessar os espaços tradicionais de sala de aula porque há um mundo sempre pronto a ser redescoberto. Quando se atribui sentido a cada espaço investigado, segue-se uma inevitável transformação entre os atores que ensinam e os que aprendem. Aprendizagem não se esgota, e Pegando a Estrada se aprendeu um pouco mais.

Bibliografia

- ADORNO T. *Tabus acerca do magistério*. In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARRUDA, Ailton dos Santos. “Atividades extraclasse como inovação pedagógica” - SINEPE-CE. *Revista Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Ceará*. em <http://www.sinepe-ce.org.br/p.php?p=artigo&id=126> (Consultado em 20/02/2016)
- CARVALHO, Cristina. *Cidadania Cultural e a Formação de Professores*. *Educação & Realidade*. Rio de Janeiro-RJ. Julho a dezembro, p. 75-87, 2001.
- NORA, Pierre. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. In: *Projeto História*. São Paulo: Revista PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.
- NÓVOA, Antônio. *Profissão Professor*. Portugal: Porto ed., 1995.
- MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La. *Senti pensar: Fundamentos e Estratégias Para Reencantar a Educação*. Rio de Janeiro: ed. Vozes 2004.

DEL PATRIMONIO DE UNA ESCUELA AL PATRIMONIO DE TODAS: REFLEXIONES SOBRE EL CATÁLOGO VIRTUAL DE LOS MUSEOS ESCOLARES DE TURÍN

Francesca Davida PIZZIGONI

INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa)
Torino – Italia

Introducción

Esta aportación tiene como objetivo mostrar una experiencia que se está llevando a cabo en la ciudad de Turín a través de un proyecto plurianual promovido por la Municipalidad (en particular Assessorato alla Cultura, Servizio Archivi, Musei e Patrimonio Culturale y el portal Miseiscuol@, con Stefano Benedetto (y durante los años anteriores Daniele Jalla), Maria Chiara Genovese, Fiorenza Cora y Franca Treccarichi), por la Asociación “Strumento Testa” (cuyo objetivo institucional es el estudio, preservación y valorización del patrimonio escolar) y ahora también por el INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) por la que diez centros escolares de primaria y secundaria han creado su museo escolar. En este momento, la siguiente etapa es profundizar todavía más en el conocimiento de su patrimonio histórico-educativo y ponerlo en valor gracias a un catálogo compartido que traspasa los límites de la propia escuela para convertirse en patrimonio de toda la ciudad y de la comunidad. Po resta razón, el proyecto ha desarrollado un catálogo virtual compartido, compilado por las escuelas a través de la implicación de los estudiantes, que nos lleva a un nivel “supra-institucional” de este patrimonio. En este artículo queremos compartir las reflexiones y los diferentes campos de trabajo que nos han llevado a la creación por el INDIRE de este primer prototipo, subrayando, por una parte, los principios sobre los que se ha basado la estructura y, por otra, las limitaciones a las que ha habido que hacer frente para crear una herramienta de trabajo, simple y versátil, capaz de satisfacer las necesidades de las propias escuelas. Este catálogo virtual compartido trata de responder simultáneamente a dos necesidades: una necesidad de conocimiento científico del patrimonio y su catalogación y otra del uso didáctico-educativo de los bienes escolares históricos por las escuelas. El proyecto tiene como objetivo estudiar, a través de una pista posible, si y cómo pueden conciliarse estos dos elementos. Actualmente, el catálogo virtual compartido está siendo probado e implementado por las escuelas: por lo tanto, este Congreso de la SEPHE -V Symposium RIDPHE-L es una oportunidad importante para discutir sobre el progreso de los trabajos, las necesidades identificadas y los desarrollos posibles.

1.

Orígenes del proyecto

En 2009 el municipio de Turín decidió participar en un proyecto europeo Comenius Regio, centrando su labor en el tema del patrimonio escolar. Turín fue la primera capital de Italia, y ha sido siempre - desde antes de la unificación de Italia en 1861 - una ciudad capaz de adelantarse a su tiempo en cuestiones escolares, con la apertura de las nuevas escuelas públicas a la arquitectura escolar y a las herramientas educativas. Esta tradición, mantenida a lo largo del tiempo, hizo que las numerosas escuelas históricas de Turín (46 de sus escuelas fueron construidas entre la segunda mitad del siglo XIX y principios de los treinta del siglo XX) dispongan de colecciones enteras de objetos que han sido testigos de la enseñanza en diferentes períodos. Varias instituciones, por lo tanto, a principios del siglo XXI, de forma individual y espontánea, comenzaron a participar en proyectos de valorización de este patrimonio: el municipio de Turín, sensible a esta cuestión, promovió el primer censo para comenzar a comprobar la calidad y cantidad de este patrimonio histórico-educativo. En el año 2008, por lo tanto, un primer trabajo de acercamiento fue llevado a cabo por la *Fondazione Tancredi di Barolo* (Museo de la escuela y del libro para niños de Turín, cuyo equipo estaba compuesto por Pompeo Vagliani, presidente de la *Fondazione*, Alice Nicoli y Francesca D. Pizzigoni).

Estas son las bases sobre las que el municipio de Turín comenzó, en 2009, junto con la ciudad de Lyon, el proyecto bienal dedicado al patrimonio escolar titulado “La escuela es nuestro patrimonio”. A partir de este trabajo conjunto, que contó con la participación simultánea tanto de la parte italiana como de la francesa, escuelas, asociaciones culturales relacionadas con el desarrollo del patrimonio, archivos municipales, museos e instituciones cívicas, realizaron una reflexión compartida sobre el patrimonio escolar y sobre el uso educativo que podíamos hacer, implicando activamente a los propios estudiantes y desarrollando proyectos multidisciplinares. Especialmente para cumplir con estos propósitos se identificó, estudió y revivió la práctica del museo escolar. Entendido en su sentido original de colección de objetos utilizados para facilitar la enseñanza basada en los cinco sentidos y sobre las lecciones de cosas (en Italia el concepto de museo escolar fue introducido oficialmente en los programas escolares de Aristide Gabelli en 1888). Recrear en las escuelas colecciones de objetos relacionados con las lecciones diarias, y así recrear los museos escolares, se consideró como una medida capaz todavía de expresar todo su potencial. El museo escolar puede ser, ahora, no sólo un “andamio” cognitivo en el proceso de aprendizaje, sino también un instrumento de conocimiento e interpretación del patrimonio, comenzando por el patrimonio más cercano, que es justamente lo que encontramos en el escuela. Cuando finalizó el proyecto Comenius Regio, en 2011, decidimos no abandonar esta experiencia, y desarrollar un proyecto para facilitar y apoyar a otras escuelas que deseasen promover el patrimonio histórico-educativo que tenemos, y que, como hemos dicho, abunda en las instituciones educativas de Turín. Por lo tanto, de la colaboración

entre los Servicios de Archivo, Museos y Patrimonio Cultura de la ciudad de Turín cultural y la *Associazione Strumento Testa* nació un proyecto llamado “¿Quieres construir tu museo escolar?”

Los principios sobre los que se basaba el proyecto eran:

- Involucrar a los estudiantes activamente,
- Ayudar al profesorado en todas las etapas, sin sustituirlos, para permitirles una acción personal de “apropiación” del patrimonio escolar,
- Considerar el museo escolar como un espacio vivo y activo, capaz de adaptarse a las necesidades educativas (espacio no fijo),
- Hacer hincapié en la identidad de cada escuela, a partir de su propia materialidad escolar (cada museo escolar es diferente),
- Utilizar el museo de la escuela como una herramienta para todas las disciplinas
- Convertir al estudiante en experto, intérprete y promotor del patrimonio educativo,
- Completar un proyecto capaz de adaptarse a todos los tipos de escuelas (desde el preescolar hasta la escuela secundaria, obviamente con diferentes nivel de profundización)

A partir de esta base el proyecto “¿Quieres construir tu museo escolar?” fue dividido en dos secciones: una virtual y otra presencial. La primera, disponible en el portal Museiscuol@ (www.comune.torino.it/museiscuola), quiere –etapa a etapa– ser un soporte para los profesores, que no se sientan solos y confundidos frente a una actividad que tiene como objetivo construir un museo escolar partiendo de cero. Por lo tanto a través de esta sección titulada “Siete pasos para construir el museo escolar” se han publicado sucesivamente acciones concretas para llevar a cabo, en primer lugar por los equipos de maestros y luego con los estudiantes para avanzar progresiva, pero firmemente en el proyecto. El mismo espacio también sirvió para el intercambio de buenas prácticas entre las diferentes escuelas que participaban en este proyecto y de documentación tanto *in itinere* como *ex post*, para así crear una comunidad de intercambio y discusión entre los enseñantes. La segunda sección fue presencial, yendo físicamente a las diferentes escuelas que participan en la realización del museo escolar, para organizar reuniones de corte teórico (sobre la historia de la escuela en Turín o en Italia o sobre el patrimonio, conocimiento de los objetos históricos, etc.) y para ayudar a la propia escuela en la investigación e identificación de los objetos, los documentos de archivo, etc. Esta combinación de medidas permitió que, en el plazo de un curso escolar, todas las escuelas que participaban en el proyecto lograran construir su museo escolar. Era, por lo tanto, una acción de conservación y estudio de su patrimonio histórico-educativo de una manera que también conduce al conocimiento de la propia escuela y más aún - en una especie de continua expansión - al conocimiento del barrio, la ciudad, la historia social, económica y social de los distintos periodos, la historia de la educación, la historia de las disciplinas, las fuentes del conocimiento, tangibles e intangibles, e incluso la relación entre los archivos y bibliotecas. Por lo tanto una trayectoria multidisciplinar del conocimiento y la ciudadanía a todos los

efectos. En otoño de 2015, con la inauguración del museo escolar Padre Gemelli (caso interesante de una escuela fundada como escuela médico-pedagógica y que más tarde se convirtió en “escuela especial”), asistimos a la apertura del décimo museo escolar en Turín.

2.

Un catálogo virtual compartido del patrimonio escolar: ¿Por qué?

El proyecto de catálogo virtual común - que tiene como objetivo permitir una primera catalogación del patrimonio histórico-educativo de un modo compartido entre múltiples realidades, de manera que el patrimonio de una sola escuela se convierta en el patrimonio de todas - proviene de una serie de razones que se pueden dividir en teóricas y prácticas.

Las primeras se deben al hecho de que el proyecto “¿Quieres construir tu museo escolar?”, tras años de trabajo y después de que las escuelas implicadas se unieran en la “Red de museos escolares “ (Acuerdo firmado el 2 de noviembre de 2015 bajo la coordinación de la escuela Aristide Gabelli de Turín), estaba listo para tratar de hacer un salto en la calidad y contribuir a la reflexión - con mucha experiencia dentro de la comunidad científica que se ocupa de la historia de la educación - sobre la identificación de criterios sobre los cuales tratar de definir una primera “taxonomía” empírica del patrimonio escolar. Como es conocido, de hecho, el patrimonio educativo es complejo y multifacético, y sufre todavía por la ausencia de criterios científicamente reconocidos y compartidos por los que clasificarlo.

Esta línea de estudio, que tuvo un desarrollo amplio en el extranjero - basta pensar, por ejemplo, en los trabajos de Lawn, Grosvenor, Escolano o Viñao Frago, sólo por nombrar unos pocos - está poco explorada en Italia, como afirman Meda (2010) y Brunelli (2013). Hay muchos investigadores que desde hace años, y con excelentes resultados, trabajan en Italia sobre el tema del patrimonio histórico-educativo (los grupos de trabajo de la Universidad de Macerata, Padua, Roma Tre, Pavía, Molise, Bolonia, de la Universidad Libre de Bolzano, o los equipos de los museos municipales dedicados al tema escolar de Bolzano y Turín, etc.), pero la identificación, a nivel nacional, de normas comunes para la catalogación del patrimonio histórico-educativo sigue hoy siendo un cuestión abierta.

La necesidad de trabajar en esta dirección se hace sentir desde hace algún tiempo en el seno de la comunidad científica italiana, cuestión que ya emergió con fuerza en 2010 a partir de reuniones de lanzamiento, en la sección italiana del ICOM, de una Comisión dedicada a museos escolares (actas de las reuniones de 18 de noviembre de 2010 y 24 de febrero de 2011). Por supuesto, sin la pretensión de llegar a una clara definición de estos criterios de catalogación, la experiencia de un catálogo compartido en las escuelas de Turín quiere ser un canal experimental y de

reflexión en este sentido, una oportunidad para ponerla en práctica sobre el terreno y proponer experiencias y datos sobre los que reflexionar.

Una segunda razón de nivel teórico, que llevó a querer llevar a cabo este proyecto de catálogo virtual compartido surge de las mismas raíces que subyacen en todo el proyecto “¿Quieres construir tu museo escolar?” desde el principio las escuelas son las protagonistas y, por lo tanto, al mismo tiempo promotoras y beneficiarias del uso del patrimonio escolar. Por lo que las mismas escuelas son protagonistas, al comenzar por su propio patrimonio, y también con sus actores que, habitualmente, viven y animan la escuela, los profesores y los estudiantes. Así que sentimos la necesidad de pasar a la siguiente etapa del proyecto “¿Quieres construir tu museo escolar?” de manera que la construcción y apertura del museo pudieran servir como punto de partida y no como punto final del proyecto. Era, por lo tanto, para que los enseñantes y los alumnos se hicieran más conscientes de su patrimonio, ser conocedores y usuarios completos, así como también “eruditos”. Y también, al mismo tiempo, para ampliar cada vez más la recaída de esta área de acción, implicando también a los enseñantes y a las clases que, inicialmente, no participaron del camino que llevó a la creación del museo escolar. El estudio, catalogación y puesta en red del patrimonio escolar permiten continuar el trabajo después del tiempo de preparación del museo escolar que, de otra manera, terminaría con su apertura. Al mismo tiempo, la creación de un catálogo virtual ofrece la posibilidad de llegar a escuelas que actualmente no trabajan sobre el patrimonio, pero que podrían estar interesadas en abordar esta cuestión en el futuro.

También el conocimiento del sujeto de aprendizaje histórico –conocimiento estimulado y profundizado por su catalogación – permite poner de relieve los aspectos plurales que no son visibles, en absoluto, a primera vista. Es, por lo tanto, para analizar el objeto y obtener elementos de datación, construcción, historia material, etc. Estos aspectos permiten, entonces, la creación de recorridos multidisciplinares: pensemos, por ejemplo, en el conocimiento de las fuentes, o en el tema del patrimonio educativo en sus aspectos transversales (no sólo el objeto en sí mismo, sino también en el marco de un patrimonio global y en el del diálogo en un contexto más amplio, tales como enlaces entre objeto y el archivo, objeto y libro, objeto y periodo histórico, etc.). Trabajar sobre el catálogo de patrimonio escolar contribuye, por lo tanto, en nuestra opinión, a estimular el potencial de uso pedagógico de este material histórico-educativo. Y, además, contribuye a la visión general de los “bienes culturales de la escuela” (magistral propuesta presentada por Ferrari, Panizza y Morandi en 2008, que, por lo tanto, se refiere a una visión unitaria y “en diálogo” entre los archivos escolares, las bibliotecas escolares y las colecciones escolares), que luego se traduce en la acción para las escuelas mismas: para conocer y describir los objetos educativos históricos, de hecho, las categorías se refieren a menudo a los inventarios, archivos e investigaciones realizadas en los catálogos y en los manuales todavía conservados en las bibliotecas del colegio.

Al mismo tiempo, debido a la necesidad de hacer que los estudiantes fueran conocedores y promotores del patrimonio, la creación de un catálogo compartido de objetos histórico-educativos de las escuelas de Turín ha querido ofrecer una herramienta que pueda facilitar la interpretación del patrimonio. Así Marta Brunelli, nos recuerda en su libro *Heritage Interpretation* (2014, 177) que para interpretar el patrimonio

es necesario alcanzar objetivos cognitivos, emocionales y conductuales. Los estudiantes y profesores, así como las familias de los estudiantes y el personal escolar, todos los días tienen ante sí el patrimonio escolar, pero a menudo para que sean capaces de entenderlo y transformarlo en recursos de conocimiento y el desarrollo, es necesario “traducir” este patrimonio, utilizar un *medio* que puede hacerlo aún más “hablante”. Por lo tanto, hay que superar la barrera del objeto solamente observado para acceder al objeto comprendido y a la apropiación del objeto mismo. Así que hay que discurrir a través de la interpretación. Cuando se habla sobre los bienes histórico-educativos el impacto relacionado con la esfera emocional es siempre muy fuerte (gracias a la belleza de estos objetos de aprendizaje del pasado y porque pertenecen a la historia personal de cada uno de nosotros), y la esfera comportamental normalmente se activa cuando estos objetos son resaltados, observados y expuestos en el museo escolar, el trabajo en el catálogo del patrimonio escolar en relación con el desarrollo de objetivos cognitivos nos parece muy incisivo. Porque si los estudiantes al final de un trabajo/actividades/visita al museo escolar, deben aprender y memorizar, entonces se debe poner en marcha un proyecto que les permita utilizar por sí mismos de estos datos, en un proceso activo de apropiación y aprendizaje. De esta manera, mediante la combinación de los tres aspectos, los estudiantes tienen elementos para ser intérpretes del patrimonio educativo y, al mismo tiempo, para ser, en el futuro, promotores de este bien.

Por lo que respecta al segundo grupo de razones que llevaron a la creación del catálogo compartido virtual de patrimonio escolar y, por lo tanto las razones prácticas, las escuelas de Turín que habían creado su museo escolar sintieron la necesidad de desarrollar redes apropiadas para intercambiar información, para el apoyo mutuo y para descubrir el patrimonio que está en manos de los demás. Nos parecía que un catálogo virtual compartido satisfaría estas necesidades, permitiendo a cada uno de ellos trabajar en un lugar idealmente más amplio y en el interior de un proyecto común. El catálogo virtual compartido también permite que estos museos escolares actúen como “servicios de apoyo” para otras escuelas, proporcionando información acerca de los objetos estudiados, así como mostrando su modelo de trabajo y aprendizaje.

El catálogo virtual compartido también ayuda a asegurar que los objetos histórico-educativos siguen siendo propiedad de la escuela y permanezcan en la propia escuela y, al mismo tiempo, que sean parte de una comunidad más amplia, a un nivel superior, accesible a todos y que contribuya de manera significativa a la historia de la escuela de toda la ciudad y, más ampliamente, a la historia de la escuela en general. Esto también aporta una contribución al nivel de apoyo a la investigación científica porque el catálogo virtual compartido permite disponer de una base de datos o que sea la base para iniciar diversos estudios (Historia de las disciplinas; consideraciones sobre la materialidad de la escuela y sus huellas; la enseñanza en el laboratorio/talleres en diferentes períodos históricos, por ejemplo).

Por último, algo que no podemos olvidar, el catálogo incluye, igualmente, para cada objeto insertado por una escuela, un número secuencial interno para la misma escuela, de manera que cada institución según va incluyendo sus objetos va construyendo su catálogo específico, de esta manera que lo convierte en bien patrimonial identificable y, esperamos, ya nunca más enajenable.

Como se mencionó en la introducción, entre las razones que nos llevaron a tratar de realizar un catálogo virtual compartido, hay un aspecto que tal vez está a medio camino entre la teoría y la práctica: la intención es tratar de identificar una estructura y criterios precisos que respondan a esa necesidad de catalogación del patrimonio escolar, pero al mismo tiempo que satisfagan las necesidades de las escuelas que poseen y se benefician de este patrimonio, haciéndolo siempre accesible a los estudiantes y no especialistas. Así nos encontramos ante un doble reto: un catálogo con su dignidad y su rigor, pero al mismo tiempo con un nivel de definición que no plantea límites de “exclusión” de los no expertos.

3.

Un catálogo virtual compartido del patrimonio escolar: ¿Cómo?

Ha sido muy complejo pasar del nivel de la verificación de utilidad y bondad de un proyecto de catálogo virtual a plan práctico de aplicación práctica y ensayo. A la experiencia puesta en marcha sobre el terreno por el ayuntamiento de Turín, la *Associazione Strumento Testa* y las escuelas, se ha incorporado, en otoño de 2015, el INDIRE, que ha insertado el proyecto en su programa de investigación y en particular en el proyecto “*Didattica Immersiva*”, coordinado por el investigador de INDIRE Andrea Benassi, con una sección específica, para este experimento, a cargo de la autora de este texto, en Turín. Ha habido numerosos aspectos a considerar y cuestiones a plantear, a partir de la heterogeneidad de los bienes a registrar, la falta de criterios de catalogación y referencias específicas (elemento que, por un lado, deja más espacio libre para la reflexión y la experimentación, pero que, por otra parte, facilita la duda, el error o la omisión) y hasta cuestiones técnicas.

Hemos avanzando poco a poco, con la humildad de estar listo para “montar, desmontar y volver a montar” el trabajo llevado a cabo, siempre comparándonos entre los socios del proyecto y trabajando verificando sobre el terreno y bajo el principio de desarrollo progresivo. Los aspectos claros se convertían en necesidades de las que partir y las dificultades eran, entonces, teóricas y técnicas. En el primer caso, se trataba de identificar criterios que fueran rigurosos, no subjetivos, adaptables a las necesidades de las diferentes escuelas. Con este planteamiento se hicieron los planes: por un lado la estructura de este catálogo (¿Qué categorías? ¿Cuál es el principio director de la catalogación?) y, por otro lado, el contenido de la ficha de catalogación. Por otra parte, se nos planteó un problema técnico: ¿crear un software apropiado o probar un software que estuviera ya en utilización, pero que fuera modificable según las necesidades que pudieran surgir durante el proceso? Esta cuestión fue respondida al elegir la segunda opción: se identificó una plataforma de código abierto, capaz de comunicarse en el futuro con otras bases de datos, adaptable como *front-end* y como *back-end*, y con características de inmediatez y de facilidad en

la comprensión y aplicación por parte de los usuarios. En el debate, de hecho, como ya hemos dicho, hay que recordar que el catálogo se tiene que dirigir a la escuela y sus grupos de interés (estudiantes y profesores) y, por lo tanto, debe responder a sus necesidades y a sus diferentes niveles de conocimientos informáticos.

En relación a la reflexión sobre la estructura de este catálogo virtual, o los criterios generales de clasificación de los bienes histórico-educativos que se incluirán en este catálogo, hemos procedido de forma gradual y no ha ayudado un trabajo de catalogación de las colecciones científicas históricas conservadas en los institutos de Turín, y que fue llevado a cabo por el Politécnico de Turín junto con el Servicio de Archivos, Museos y Patrimonio cultural de la ciudad de Turín, los Archivos de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de Turín (ASTUT), los Museos Científicos la Universidad de Turín, *Associazione Strumento Testa* (nos referimos al proyecto *Cose di Scienza*, realizado en el marco de la ley n. 6/2000 de *Diffusione della cultura scientifica*). Con ocasión de ello vivimos largas reuniones de reflexión sobre la catalogación de estos bienes y, en función de las necesidades específicas de ese proyecto, se decidió que el criterio para llevar a cabo la catalogación era el tipo de colección o, mejor dicho, la disciplina específica con la que se relacionaba el objeto (la física, la química, la zoología, la anatomía, la electrodinámica, la malacología... y así sucesivamente). Esta experiencia previa se tuvo en cuenta para el nuevo catálogo virtual y se probó a través de un trabajo de diseño conjunto con las escuelas implicadas, pero rápidamente aparecieron dificultades. El nivel de especialización de las colecciones de los institutos, a menudo, no coinciden con el de las escuelas primarias, lo mismo ocurre con el conocimiento técnico de sus profesores. Los estudiantes mismos no serían capaces de alcanzar un nivel de definición de una disciplina de referencia de manera detallada. Una vez más, el mismo tipo de objeto de aprendizaje (como una pizarra didáctica) en referencia a diferentes disciplinas (por ejemplo, la geografía o las ciencias) se insertará en diferentes categorías, desmembrando, por lo tanto, la unidad y criterio único. Por último, otra de las razones que nos impidió reutilizar los criterios del Proyecto del Politécnico de Turín fue el hecho de que consideraba solamente colecciones científicas, mientras que en el museo escolar o, en cualquier caso, en el conjunto del patrimonio escolar tenemos que considerar otros tipos de material, tales como el mobiliario escolar, los trabajos de los propios estudiantes (cuadernos, dibujos,...), los elementos de la vida escolar, como certificados, las carpetas, etc.

Para esta reflexión fue muy útil la propuesta de categorización del patrimonio escolar promovida por Juri Meda (2010, 489-501), que, junto al patrimonio archivístico y de libros, propuso una división entre patrimonio arquitectónico, artístico (obras de arte que producidas y/o almacenadas en las escuelas), patrimonio didáctico, es decir, material didáctico para la enseñanza de diferentes disciplinas, a su vez subdividida en patrimonio musical; ciencias naturales y tecnológicas; matemática y/o geométrica; geográfico, gimnástico, patrimonio pedagógico (por ejemplo, materiales Froebel, Montessori,...) y los bienes materiales que han sido utilizados a lo largo del tiempo en las escuelas, tales como muebles, artículos de papelería, ropa, radios, proyectores, etc.

Al trabajar con las escuelas y responder a su demanda de basarse, principalmente, en lo que Meda definió como “patrimonio educativo”, tratamos de crear una lista de posibles bienes educativos con el fin de permitir a las escuelas implicadas

asociar la ficha de catalogación de su objeto a la categoría específica. Pero, tras una primera prueba, nos dimos cuenta de que la lista de posibles objetos era demasiado larga (un menú desplegable que no era fácil de usar) y, especialmente, incompleto y no claramente detectado. Por lo tanto, estas categorías no incluían todos los productos en los que estábamos interesados (por ejemplo, continuó excluido el mobiliario escolar). Para estar más cerca de los criterios que podrían satisfacer las necesidades específicas de nuestro proyecto, los investigadores de INDIRE decidieron optar por la observación directa e indirecta de la forma de actuar de las escuelas durante su trabajo sobre el patrimonio escolar (directamente durante el trabajo de las clases en el museo escolar, durante su “conocimiento” con los objetos e indirectamente a través del estudio de las fichas de descripción de los objetos escolares producidas por las propias escuelas), que fue seguido por una obra de síntesis entre sus formas de trabajo y la necesidad de criterios claros que permitan una clasificación, en tanto que empírica, del patrimonio escolar. Esto nos llevó a la observación de que lo que guía el trabajo de las escuelas durante el reconocimiento de los objetos del patrimonio escolar era su tipo y uso. Los objetos fueron interrogados por las escuelas en base a la pregunta “¿Qué tipo de objeto es?”. Y a partir de esta pregunta los estudiantes encontrarán el nombre del objeto, la disciplina de referencia, etc., en primer lugar, había una categorización diferente (no disciplinar). Siguiendo este razonamiento tratamos de encontrar las categorías principales (macro-categorías) y luego identificar las subcategorías que responden a la manera de reflexionar de las clases observadas, lo que, sin duda, ha favorecido el “tipo de objeto”.

Por lo tanto las macro-categorías identificadas fueron:

1. Mobiliario escolar
2. Material didáctico
3. Accesorios escolares
4. Útiles pedagógicos

Dentro de cada de ellas se han identificado sub-categorías, que corresponden de manera precisa con el tipo de objeto. A modo de ejemplo, para el material didáctico pensamos en todas las cosas producidas por los alumnos o profesores y, por lo tanto, álbumes, dibujos, tareas, modelos producto de ejercicios con cerámica, madera, etc. Entre los accesorios escolares incluimos bolígrafos, papel secante, registros, etc.

La categoría de herramientas educativas es el que más aparece numéricamente, pero, asimismo, también es la más delicada, debido a la diversidad de tipos de instrumentos, sus sub-categorías inicialmente identificadas (a las que pueden ser añadidas otras o modificadas) son las siguientes (hemos dejado los nombres en italiano para que los lectores perciban los tipos específicos de objetos identificados) :

- Tabelloni didattici
- Cassette didattiche con campioni
- Campioni di minerali o rocce
- Animali tassidermizzati
- Tipografia scolastica
- Materiale montessoriano
- Materiale froebeliano

-
- Modelli
 - Scatole gioco
 - Solidi geometrici
 - Strumentaria tecnico/scientífica: nos referimos a los instrumentos para la física, química, así como los de dibujo y todo el apoyo tecnológico (El término “strumentaria “ ha sido tomado de la nomenclatura propuesta por el equipo del proyecto “Cose di Scienze” dirigido por el Politécnico de Turín que define técnicamente “strumentaria” como las herramientas educativas utilizadas para apoyar la enseñanza en las disciplinas técnicas y científicas).

En función de las necesidades estas subcategorías pueden tener también subniveles. Este esquema general nos ha permitido contar con una estructura adecuada para todas las escuelas y sus colecciones, capaz de ser la estructura de conexión de los registros de los diversos objetos (registros realizados por las escuelas y, posteriormente, unidos a las categorías). Otras informaciones, también de gran importancia, fueron confiadas a la ficha de catalogación de cada objeto y puestas inmediatamente a disposición y siempre detectables gracias a un término de búsqueda específico. Hemos intentado crear la ficha de catalogación de cada objeto sobre la base de parámetros capaces de satisfacer las necesidades de la investigación e identificación del objeto que siempre implica tanto a la escuela como al investigador. Siendo la disciplina un criterio clave, decidimos convertirlo en un parámetro fijo e indispensable que también pudiera activar un “búsqueda” específica en el sistema. Lo mismo se hizo para otros elementos que son esenciales para la identificación de un objeto (año de fabricación, fabricante, etc.).

Por lo tanto en la ficha del objeto encontramos los siguientes campos:

- Nombre del objeto
- Macro-categoría y subcategoría (que hay que asociar a través de un “menú” con las categorías mencionadas)
- Disciplina
- Año de fabricación
- Fabricante
- Material de fabricación
- Escuela a la que pertenece el objeto
- Imagen del objeto (es posible incorporar varias imágenes)
- Campo descripción en el que el objeto es descrito en relación a su estado de conservación, su utilidad educativa, anotaciones, links, etc.

Tras haber insertado estos parámetros necesarios para cada ficha de los objetos, el sistema nos permite completar la parte final del proceso de búsqueda a través de las claves de búsqueda:

- Macro-categorías
- Subcategorías
- Disciplina
- La escuela en particular
- Fecha de fabricación

- Fabricante
- Material de fabricación

El sistema permitirá así realizar búsquedas relacionadas, por ejemplo, todos los objetos de ciencia de la escuela *Sclopis* o todos los objetos científicos de 1930, etc.

Hemos proporcionado a las escuelas una guía-manual para explicar los pasos técnicos para cargar las fichas, y también para las normas de redacción. Las imágenes insertadas se alinean automáticamente en tamaño y formato. Cada escuela, durante el proceso de inserción de sus fichas puede asignar un número de serie interno, de manera que puede saber la cantidad de objetos histórico-educativos y puede, en el futuro, encontrar e imprimir su catálogo “propio”.

4.

Conclusión: situación actual y etapas futuras

Estos primeros meses de investigación, desde el otoño de 2015 hasta la actualidad, nos han permitido realizar una serie de reuniones, intercambios, observaciones de campo y pruebas para identificar la estructura de esta propuesta de catálogo y ficha de catalogación. O, al menos, un prototipo. Como fruto de reuniones sucesivas, hemos procedido a examinar y a ajustar estos elementos y, para los próximos meses, hemos previsto nuevas reuniones de revisión, sin dejar a un lado la aplicación por parte de las escuelas de las fichas de catalogación de su patrimonio escolar. Cada ficha es verificada y validada, en términos de contenido, antes de convertirse en definitiva (a través de una verificación cruzada con los catálogos históricos de las empresas de fabricación y la ayuda de expertos en el campo). Actualmente, el acceso al catálogo virtual sólo se permite a las personas que trabajan en el proyecto y, por lo tanto, está protegido y no es todavía público. Técnicamente, el trabajo avanza tanto en los aspectos de finalización del “ front-end “, como en lo relativo a las funciones de búsqueda. Al mismo tiempo, hemos previsto una fase de “prueba de estrés” del catálogo, tanto desde el punto de vista informático como a nivel de la estructura, el contenido, la información derivada, la bondad de la planta. Por esta razón, en esta fase del trabajo, especialmente importante para nosotros es la oportunidad de participar en el Congreso SEPHE y en el V Simposium RIDPHE-L, junto con numerosos muchos investigadores y colegas, para discutir, recibir comentarios, sugerencias y observaciones para mejorar el producto. En el futuro nos gustaría poder abrir el catálogo a otras escuelas, no sólo de Turín , y tal vez no solamente italianas, con la intención de crear, a nivel de escuela, un catálogo virtual compartido del patrimonio escolar (que, por lo tanto, nos da cuenta de la diversidad de este patrimonio en las diferentes escuelas, y que , al mismo tiempo, sobrepasa los límites de cada escuela para convertirse en una parte integrante del patrimonio de toda la comunidad), sino específicamente un catálogo que comience “desde abajo “, desde las propias escuelas y desde sus usuarios diarios, desde sus necesidades. De

esta manera, gracias a la participación directa del mundo escolar, podemos crear una vasta operación de salvaguarda, conocimiento, aprecio, educación sobre el patrimonio y la ciudadanía activa. En la actualidad, de hecho, un censo del patrimonio histórico- educativo, tan extendido y tan numerosos, no es posible, en nuestra opinión, sin implicar activamente a múltiples actores y “catalogadores” representados por las escuelas y por los profesores y los estudiantes. Una operación que, si por un lado está expuesta a posibles errores, por otro lado, puede ser muy eficaz, y que requiere una fase preliminar (pre-catalogación) de preparación y de apropiación de su patrimonio escolar muy profunda, lo que permite una verdadera tarea común y la difusión de la “educación en el patrimonio escolar”.

La esperanza es que esta experiencia, que comenzó a partir de la red de museos escolares de Turín y este proyecto, puedan contribuir al estudio y valorización del patrimonio histórico-educativo, haciendo virtualmente salir del sótano la mayor la mayor cantidad posible de materiales escolares históricos para convertirse en actores protagonistas de la investigación y la didáctica.

Bibliografía

- BRUNELLI, M., “La catalogazione dei «beni culturali» della scuola: questioni metodologiche e concettuali”, in CAVALLERA, H.A., *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di Metodi, Modelli e Programmi di ricerca (dir)*, vol. I, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, pp. 193-218.
- BRUNELLI, M., *Heritage interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Macerata, EUM, 2014.
- ESCOLANO, A., “Patrimonio material de la escuela e historia cultural”, *Florianópolis*, 11, 2, 2010, pp. 13-28.
- ESCOLANO, A., “La cultura material de la escuela y la educación patrimonial”, *Educatio Siglo XXI*, 28, 2, 2010, pp. 43-64.
- FERRARI, M., PANIZZA, G., y MORAND, M., (dirs), “I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione”, *Annali di storia dell'edificazione e delle istituzioni scolastiche*, 15, 2008.
- LAWN, M., e GROSVENOR, I., (dirs), *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005.
- LAWN, M., (dir), *Modelling the Future. Exhibitions and the Materiality of Education*, Oxford, Symposium Books, 2009.
- MEDA, J., “Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole”, *History of Education & Children's Literature*, Vol. V, n. 2 (2010), pp. 489-501.
- VIÑAO FRAGO, A., “La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación”, *Educação*, Porto Alegre, 35, 1, 2012, pp. 8-17.

HACIA LA GESTIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Rodrigo SANDOVAL DÍAZ

María José VIAL LYON

Programa de Archivos Escolares Instituto de Historia

Pontificia Universidad Católica de Chile

Chile

Introducción

Esta presentación se basa en un trabajo en curso vinculado con la recuperación de los documentos de carácter histórico que aún hoy se encuentran disponibles en precarias condiciones en los liceos públicos chilenos. Exponemos aquí apreciaciones e ideas que han surgido de nuestra experiencia y que todavía no constituyen un modelo consolidado. Enfocaremos en particular la situación de los archivos escolares y su gestión.

De esta manera, buscamos establecer un diálogo con otras iniciativas internacionales en vista de observar componentes mínimos para el establecimiento de una política patrimonial y de archivos al interior de la gestión educativa. No se nos escapa, por cierto, que al pensar en la gestión educativa de diversos países deberemos atender a diversos enfoques, administraciones y estructuras, por lo que al abordar otras experiencias de la región lo haremos de manera general y descriptiva.

1.

Programa de Archivos Escolares

El Programa de Archivos Escolares (PAE) nace desde una preocupación por la situación del acceso y condiciones de los documentos de carácter histórico de las instituciones escolares que faciliten y estén disponibles para el estudio de la historia de la educación chilena. Es una iniciativa de historiadores de la academia que se acercan a los archivos escolares luego del terremoto del año 2010.

En estos siete años, el PAE ha recuperado y puesto a disposición de la comunidad los archivos históricos de los liceos Abate Molina de Talca, Neandro Schilling de San Fernando e Instituto Nacional José Miguel Carrera de Santiago. Estos proyectos fueron financiados entre los años 2011 y 2014 por el Programa para Archivos y Bibliotecas de Latinoamérica de la Universidad de Harvard.

El proceso de recuperación, limpieza, ordenación, nueva instalación e inventario se ha ido complementando con acciones posteriores que buscan activar pedagógicamente estas unidades de información al interior de los establecimientos. Así, en el liceo Abate Molina en abril de 2016 se ha presentado el *Directorio de Matrícula del Liceo Abate Molina (1854-1930)* producido gracias al esfuerzo de estudiantes del propio liceo. En 2014 el Instituto Nacional completó el *Catálogo Web de la Biblioteca Histórica* y se espera lanzar a mediados de 2016 un portal de archivo con digitalizaciones y descripciones de la serie documental *Correspondencia enviada por el Rector (1846-1900)* donde los estudiantes han participado del procedimiento descriptivo de los documentos y de la elaboración de las cajas y carpetas de conservación de los documentos físicos. Estos tres proyectos mencionados han sido financiados con recursos de fondos concursables del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y están disponibles en la página del programa www.archivosescolares.cl.

Desde 2015 el PAE coordina en la Municipalidad de Santiago de Chile un Programa de recuperación del Patrimonio Escolar que involucra a ocho establecimientos de educación secundaria de la comuna. Además del Instituto Nacional, se encuentran involucrados en este programa los liceos de Aplicación, Internado Nacional Barros Arana, Barros Borgoño, Javiera Carrera, Miguel Luis Amunátegui, Isaura Dinator de Guzmán y Teresa Prat de Sarratea. Este programa ha llevado a ampliar el objeto de actuación del PAE al patrimonio que además de los archivos componen las bibliotecas históricas y colecciones de objetos pedagógicos de los liceos involucrados.

Como acción desarrollada en paralelo al esfuerzo de recuperación del patrimonio documental escolar, el PAE ha llegado a catastrar la situación de treinta archivos de liceos a nivel nacional entre la ciudad de Arica por el norte y Lebu por el sur.

Todas estas acciones son llevadas a cabo con la participación de los estudiantes universitarios y secundarios. Los estudiantes universitarios involucrados son parte de los cursos de *Historia* y *Archivos* de la licenciatura en Historia de la Universidad Católica. De nivel de Postgrado han participado doctorandos en Historia que desarrollan labores de tutores de talleres. En el caso de los estudiantes secundarios participan aquellos que forman parte de academias o talleres extra programáticos de historia, patrimonio u archivos, guiados por profesores de historia de los establecimientos.

La participación de las comunidades escolares es uno de los componentes distintivos de los proyectos desarrollados por el PAE. Consideramos como prioridad la sensibilización de la comunidad escolar en torno de un concepto -el archivo- del que posee un desconocimiento casi absoluto.

El universo de actuación amplio donde el PAE enfoca su objetivo dice relación con haber establecido desde el inicio la necesidad de enfocarse en la situación general de los archivos escolares en consideración de la envergadura de la problemática identificada y la nula capacidad de respuesta de los entes públicos.

El objetivo planteado a mediano plazo es la consolidación de una red nacional de instituciones educativas preocupadas por la protección, conservación y difusión de su patrimonio. Así, en mayo de 2015 el PAE, en conjunto con el Liceo Gregorio Cordovéz de la ciudad de La Serena, organizó el primer Congreso Nacional de Patrimonio y Educación logrando convocar a ocho comunidades educativas que, en diferentes niveles de actuación y avance, han iniciado el trabajo de levantar sus archivos.

2.

El Archivo en la Institución

Allí donde se han establecido nuevos archivos históricos las direcciones de las instituciones han tenido que definir un espacio adecuado para la conservación de los documentos y la asociación funcional del archivo a una unidad preexistente. Se han vinculado esta nueva responsabilidad de los archivos a los encargados de las Bibliotecas Escolares CRA (Centros de Recursos para el Aprendizaje). Estas unidades funcionan “como el espacio del establecimiento donde está centralizada la mayor cantidad de recursos; impresos, audiovisuales, instrumentales, concretos y digitales) y su primera función es estar siempre disponibles para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de toda la comunidad escolar (estudiantes, docentes, apoderados y funcionarios).” (MINEDUC) Dos funcionarios –un encargado y un coordinador pedagógico– forman parte de estas unidades.

El cargo de Encargado Biblioteca/CRA “puede ser asumido por un bibliotecario, docente, administrativo o Asistente de la Educación. El coordinador de Bibliotecas/CRA debería trabajar estrechamente con el director del establecimiento escolar, para diseñar planes de desarrollo para la unidad educativa, especialmente en las áreas de habilidades de información y fomento lector”. Por su parte la coordinación pedagógica, dirigida por un docente, implica las siguientes funciones de carácter pedagógico:

- Integrar de manera efectiva a la biblioteca con el currículum escolar.
- Facilitar información y difundir los recursos y materiales disponibles a los profesores y alumnos.
- Desarrollar la biblioteca escolar como escenario de encuentro, intercambio y cooperación.
- Coordinar el mejoramiento y desarrollo del CRA

Se le adjudica entonces a estas unidades -previa capacitación del encargado- el otorgar el acceso a los documentos del archivo y proveer de la adecuada limpieza y orden en el depósito. En términos operativos hemos identificado la necesidad de un acompañamiento continuo para los encargados del área y la necesidad de desarrollar planes de capacitación de mayor profundidad.

La definición del archivo dentro de la unidad CRA viene a solucionar de manera inmediata un problema fundamental de la institucionalidad escolar y pública en general que es la falta de unidades de archivo al interior de las instituciones de la administración. Si bien es cierto que el panorama ha mejorado a partir de 2009 con la implementación de la ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública, ésta en nada ha incidido para mejorar la gestión documentos y archivos al interior de los establecimientos educativos públicos.

El perfil profesional del CRA, sus recursos profesionales y financieros no pueden en largo plazo hacerse cargo del establecimiento de una política archivística eficaz que garantice el pleno desarrollo de procedimientos y funciones del archivo.

La polisemia del vocablo archivos puede llegar a confundir el objetivo que uno se traza. El archivo, en una definición tradicional, corresponde tanto a la institución que gestiona los documentos, el lugar donde se guardan y los documentos producidos por la institución o fondo documental. En ese sentido, las intervenciones sobre el fondo documental, su organización, descripción, conservación no garantizarán una adecuada gestión del Archivo.

2.1. El Archivo desborda el Patrimonio

Al desarrollar la función del archivo debemos pensar en definiciones que exceden hoy por hoy el otorgar acceso a recursos de valor histórico y patrimonial. En particular el archivo desborda al patrimonio puesto que para obtener su sostenibilidad como política debe insertarse en la función de gestión de la institución, ya que es un recurso informativo fundamental para la actividad escolar en general.

Nos atrevemos entonces a seguir una definición actual de archivo que va más allá de la visión histórica y patrimonial:

“Archivo como sistema corporativo de gestión que contribuye de manera efectiva, mediante una metodología propia, a la definición de los procesos de producción administrativa, garantizando la correcta creación de los documentos, su tratamiento, conservación, acceso y comunicación” (Mundet, 2011).

Los documentos administrativos generados en la actualidad conformarán los registros que dentro de décadas pudieran ser valorados como históricos y de conservación permanente. Más allá de esto, que se corresponde a una visión tradicional de los archivos, son estos documentos de la gestión de las instituciones los que permiten que el establecimiento logre cumplir de manera adecuada sus funciones.

La función del archivero radica en sostener desde la creación de los documentos un sistema que garantice los diversos valores y usos que estos documentos puedan poseer. Y se hace necesario enfocar en esta cualidad del archivo para no tener que repetir, dentro de cien años, el trabajo de rescatar, ordenar, clasificar los documentos producidos durante el siglo que transcurrimos.

La mirada entonces no será sólo patrimonial, o sólo pedagógica. Deberá también observar la inserción del archivo en la gestión escolar como proceso.

3. Una mirada a otras experiencias

La preocupación y acción de rescate de los archivos escolares es posible de observar en iniciativas desarrolladas desde hace ya al menos dos décadas en el mundo. En nuestra región existe para los interesados una amplia gama de publicaciones

y folletería que da cuenta de la intervención de equipos de investigadores y archiveros en los fondos documentales de los establecimientos de enseñanza primaria y secundaria, pública y privada.

Reflexionaremos brevemente sobre los modelos de desarrollo del área que observamos en Argentina y Brasil, los que conocimos a partir de nuestra participación en la Red Iberoamericana de Patrimonio Histórico Educativo RIDPHE.

El camino iniciado en Argentina tiene por actor principal al estado. En 2007 es creado el Programa Nacional de Archivos Escolares, inserto dentro de la Biblioteca Nacional del Maestro, dependiente de la Biblioteca Nacional. El modelo implementado abarca también otras áreas del patrimonio educativo, generándose en paralelo el Programa Bibliotecas Escolares y Especializadas de la República Argentina (BERA), el Programa Nacional de Museos Históricos de la Educación y el Programa de Bibliotecas Pedagógicas.

A partir de la actuación de estos programas en noviembre de 2013 es sancionada la ley 26.917 que crea el Sistema Nacional de Bibliotecas y Unidades de Información Educativas (Bora, 2013). En este Sistema se integrarán las redes de Bibliotecas Escolares, Archivos Escolares, Centros de Documentación y de Información Educativa, Bibliotecas Pedagógicas y Museos de Escuela. El reglamento de la ley todavía se encuentra en trámite.

Es destacable el enfoque de la ley, que integra a las diversas unidades de información en un Sistema Nacional y que tiene por función el “generar acciones para la integración de las unidades de información en redes gestionadas adecuadamente en un marco de trabajo cooperativo, para garantizar a los actores de la comunidad educativa la igualdad de oportunidades y posibilidades de acceso a la información y a la producción de conocimiento, en consenso con las políticas educativas jurisdiccionales”.

Entre otros puntos de sus objetivos la ley define el “favorecer la integración, sistematización, conservación, resguardo legal, defensa y difusión del patrimonio educativo”.

Como autoridad de aplicación la ley identifica a la *Dirección Biblioteca Nacional de Maestros del Ministerio de Educación de la Nación* que tendrá a su cargo la coordinación y articulación del sistema, y serán las de formación y actualización, asistencia técnica, monitoreo y evaluación, y desarrollo de tecnologías para la estandarización y normalización del sistema.

Este Sistema será puesto prontamente a prueba en su implementación donde deberá instalarse a nivel federal y coordinarse con iniciativas provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que ha desarrollado desde 2008 su programa Huellas de la Escuela.

A diferencia de lo que sucede en Argentina, en Brasil existe un importante desarrollo de los estudios de Historia de la Educación con una relevante acción directa de los investigadores en el campo de la recuperación del patrimonio educativo en las escuelas primarias y secundarias. Dan cuenta de ello las iniciativas de ese país que se vinculan en la Red Iberoamericana para la Investigación y la Difusión del Patrimonio Histórico Educativo (RIDPHE).

Se conoce la existencia de una cantidad significativa de grupos de estudio e investigación que han abordado, entre otras áreas, la organización de los fondos documentales de instituciones escolares y personas vinculadas a la labor docente. Podemos mencionar, entre otros, al Grupo CIVILIS de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania, Facultad de Educação, Universidad de Campinas; Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional del Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza de Sao Paulo; Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação y Laboratório de Patrimônio Cultural, Universidade do Extremo Sul Catarinense; Centro de Memória da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Núcleo de Pesquisa sobre História Social e Prática de Ensino y el Laboratório de Pesquisa e Didática da História de la Universidade do Estado da Bahia.

Desconocemos el impacto que generan estas iniciativas de organización de fondos de archivo en el desarrollo de una estructura al interior de las instituciones educativas que se intervienen. En apariencia, la preocupación fundamental exhibida por los contenidos del archivo, las características de financiamiento de proyectos, entre otras razones, podría obviar el paso siguiente relativo a diseñar una estructura que haga sustentable a largo plazo el archivo. En contrapartida es notable la producción académica presente en Brasil referida

Al observar el notable desarrollo de las investigaciones en torno de Historia de la Educación, Memoria de la Educación y Patrimonio Histórico Educativo en Brasil y en Argentina clarificamos el importante atraso que en estas temáticas nos muestra la realidad chilena.

En todos los casos la formulación de una respuesta efectiva al problema del archivo deberá ser abordada con recursos humanos y financieros adecuados, con una perspectiva amplia de la función de los archivos en las sociedades actuales que los ubica como garantes de derechos (Alberch, 2003).

4.

Conclusiones

Se hace necesario para la gestión de los archivos escolares una visión que complemente a la mirada de pedagogos e investigadores. Este complemento dice relación con la adecuada gestión documental y de archivos que debiera desarrollarse al interior de las instituciones escolares. Ha quedado atrás, en términos de la teoría archivística, la visión del archivo como mero repositorio de documentos de valor histórico que en nada se relacionan con la producción documental actual. Los documentos hoy se comprenden desde el valor indivisible de prueba y memoria.

Quienes estamos interesados en conservar los documentos generados por las instituciones educativas debemos estar interesados en resolver el problema del archivo consolidando una política institucional que se haga cargo de la administración

de los documentos desde su creación. Será la única manera de no volver a repetir el ejercicio de recuperación de los archivos dentro de cien años cuando, en todo caso, deban enfrentarse a problemáticas insalvables como la conservación de los registros electrónicos que hoy estamos generando sin política de conservación alguna.

Las respuestas en el ámbito de los archivos de la educación pública deben involucrar el desarrollo de una política de archivos a nivel nacional que identifique tanto el valor de uso como el histórico de los documentos generados por las instituciones educativas. Debe ser capaz de integrar a las fuentes disponibles en los archivos dentro del ámbito docente y consolidar un derecho fundamental que debe asistirnos como ciudadanos, que es el acceso a la información pública.

Bibliografía

ALBERCH, RAMÓN. *Archivos: Entre la Memoria Histórica y la Sociedad de Conocimiento*. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 2003.

MUNDET, JOSÉ RAMÓN. *Principios, términos y conceptos fundamentales*. En Mundet, José Ramón (dir.) *Administración de documentos y archivos. Textos fundamentales*. Coordinadora de Asociaciones de Archiveros, Madrid, 2011. <http://www.archiveros.net/2013/01/20/administracion-de-documentos-y-archivos-textos-fundamentales> [consultado 05/03/2016].

Boletín Oficial de la República Argentina, BORA. Ley 26917, 2013 que crea el Sistema Nacional de Bibliotecas y Unidades de Información Educativas <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNormaBusquedaAvanzada/10377620/null> [consultado 16/03/2016]

MASTROPIERRO, MARÍA DEL CARMEN *Archivos Escolares. Gestión Archivística*. Alfagrama, Buenos Aires, 2013.

Ministerio de Educación de Chile MINEDUC, Descripción de CRA, <https://www.ayudameduc.cl/Temas/Detalle/0a51391d-6f2e-e211-8986-00505694af53> [consultado 16/03/2016]

Primer Congreso Nacional de Educación y Patrimonio. Liceo Gregorio Cordovéz, La Serena, 9-11 de julio de 2015, <http://congresopatrimonioyeducacion.blogspot.cl> [consultado 16/03/2016]

EL MUSEO DE EDUCACIÓN COMO CENTRO DE INTERPRETACIÓN: REVELAR EL SENTIDO DEL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO

Pablo ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ
Universidad de Sevilla
España

A modo de introducción

Desde la última década especialmente, el Museo de Educación se ha venido conociendo como objeto de especial interés para los historiadores de la educación, en particular, y, para el resto de la sociedad, en general. Ocurre que estos espacios se han introducido en el quehacer de tales historiadores, en aras de estudiar, interpretar y revelar los significados del patrimonio histórico educativo de nuestra comunidad; lo que nos interesa especialmente en este trabajo. No podemos olvidarnos de que interpretar es conferirle sentido a algo, proporcionar versiones diversas y otorgar significaciones a las cosas. Y, en este sentido, queremos poner de manifiesto que un Museo de Educación, más que un mero espacio de información y comunicación, merece ser concebido como un centro de interpretación encargado de poner en valor el patrimonio etnográfico de la educación. Justamente, en esta ocasión nos encargaremos de señalar las principales características y elementos que se encuentran ligados a un centro de interpretación histórico educativo, lo que haremos reflexionando brevemente sobre unas y otros. Todo ello, desde el convencimiento de que el objeto principal de la interpretación no es la mera instrucción, sino la provocación del ser humano en su conjunto. En base a lo cual, apuntaremos algunas ideas que nos permitan hacer más comprensible un determinado objeto patrimonial, ligado al contexto en el que se integra.

En definitiva, y a modo de conclusión, a través de este trabajo trataremos de establecer que la interpretación, como base fundamental de un Museo de Educación, constituye una verdadera actividad educativa reveladora de significados e interrelaciones, que supera la mera transmisión de información relacionada con los hechos y piezas patrimoniales histórico educativas.

1.

La interpretación como disciplina: esencia, significados, características y principios básicos

Probablemente, la mera búsqueda de la definición de la palabra “interpretación” en el diccionario, podría resultar algo improductiva si queremos profundizar en el caso que nos ocupa. No obstante, empezaremos por acudir a la Real Academia Española, para conocer qué se entiende por interpretar. Del latín *interpretāri*, interpretar significa: “dar o atribuir a algo un significado determinado; explicar o aclarar el sentido de algo; expresar de un modo personal la realidad”. Así, podemos inducir que interpretar conlleva el desarrollo de acciones que tienen que ver con revelar, comentar, glosar, analizar, deducir, descifrar, entender, traducir, ilustrar, etc. Interpretar supone valorar críticamente lo que vemos y comprender los significados de las cosas que nos rodean. La interpretación es todavía más difícil que la comprensión, porque ciertamente la incluye. Interpretar es además de darse cuenta, percibir lo que tenemos a nuestra vista; es un ejercicio de investigación, de evaluación y de crecimiento personal; es plantearse preguntas para encontrar respuestas y atribuirle significados a las cosas que nos rodean.

Unos ojos inteligentes, unos oídos abiertos que sepan escuchar, una mano curiosa y delicada, un olfato hábil, un gusto que se deje llevar por lo estético y un corazón tierno, son elementos esenciales que contribuyen a garantizar una mejor interpretación de las cosas. De acuerdo con Tilden (2006), la interpretación es una actividad educativa que pretende revelar significados e interrelaciones a través del uso de objetos originales, por un contacto directo con el recurso o por medios ilustrativos, no limitándose a dar una mera información de los hechos. Interpretar es revelar una verdad superior que se oculta tras cualquier declaración de un hecho, debiéndose aprovechar la curiosidad para el enriquecimiento mental y espiritual humano.

Actualmente, no faltan quienes defienden la interpretación del patrimonio como una disciplina específica con su objeto, metodología, función social y comunidad científica. Bob Peart, un gran teórico canadiense, definió en 1977 la interpretación como un proceso de comunicación diseñado para revelar al público significados e interrelaciones de nuestro patrimonio natural y cultural, a través de su participación en experiencias de primera mano con un objeto, artefacto, paisaje o sitio (Morales Miranda, 2001). La Asociación para la Interpretación del Patrimonio en España (AIP)¹, encargada de trabajar por el “arte” de producir significados en los visitantes, llegó a considerar en la segunda mitad de la década de los noventa, que la interpretación del patrimonio es el arte de revelar in situ el significado del legado natural, cultural o histórico al público que visita estos lugares en su tiempo libre. El mismo Morales

1 La AIP es una asociación de personas vinculadas al ámbito de la interpretación del patrimonio. Su objetivo es la difusión de esta disciplina, el intercambio de información, la formación y capacitación, y la promoción de las buenas prácticas en el ámbito de la comunicación con los visitantes. Cfr. <http://www.interpretaciondelpatrimonio.com>

Miranda nos recuerda que la interpretación del patrimonio posee cuatro características que hacen de ella una disciplina especial: es comunicación atractiva, ofrece una información concisa, es entregada en presencia del objeto en cuestión y su finalidad es la revelación de un significado. De ello se deriva la importancia de relacionar los objetos para presentar y describir con la experiencia y personalidad de los visitantes de nuestros museos; por lo que podemos intuir que cuando las personas reciben información referente a un determinado entorno patrimonial, la codifican y la almacenan en relación con otras informaciones.

En nuestro caso particular, interpretar requiere tomar conciencia del uso y del valor que tienen los objetos patrimoniales de carácter histórico educativo que tenemos a nuestro alrededor. La interpretación patrimonial histórico educativa hemos de concebirla como una actividad pedagógica que nos permite descubrir el sentido de las palabras y de las cosas, mediante el diálogo con el menaje de las instituciones educativas del ayer, y a través de experiencias didácticas y medios persuasivos.

Llegados a este punto, conviene traer a colación los principales principios que debemos tener en cuenta a la hora de enfrentarnos a procesos interpretativos en escenarios museísticos. Tilden (2006, 36-37), principal edificador del cuerpo teórico de la interpretación como disciplina, señala concretamente seis:

- A. Cualquier interpretación que de alguna forma no relacione lo que se muestra o describe con algo que se halle en la personalidad o en la experiencia del visitante, será estéril.
- B. La información, tal cual, no es interpretación. La interpretación es revelación basada en información, aunque son cosas completamente diferentes. Sin embargo, toda interpretación incluye información.
- C. La interpretación es un arte, que combina otras muchas artes, sin importar que los materiales que se presentan sean científicos, históricos, etc. Cualquier arte se puede enseñar en cierta forma.
- D. El objetivo principal de la interpretación no es la instrucción, sino la provocación.
- E. La interpretación debe intentar presentar un todo en lugar de una parte, y debe estar dirigida al ser humano en su conjunto, no a un aspecto concreto.
- F. La interpretación dirigida a los niños (hasta los doce años) no debe ser una dilución de la presentación a los adultos, sino que debe seguir un enfoque básicamente diferente. Para obtener el máximo provecho, necesitará un programa específico.

Señalados tales principios, conviene reconocer que no existe una interpretación por excelencia que sea única y definitiva. Sabemos que las interpretaciones son siempre pensamientos en los que la emoción y la lógica están estrechamente conectadas. Y, cuando hablamos de emociones, particularmente, nos corresponde traer a colación la subjetividad del ser humano, pues cada individuo tiene capacidad para expresarlas de una manera particular.

La interpretación está ligada al acto de conocer, y este acto es siempre de alguien respecto a algo, y además, es el resultado de una trama de relaciones reconocidas

o de variables individuales y sociales que filtran elementos figurados del clima cultural de pertenencia. En esta línea, y de acuerdo con Murcio Maguei (2013, 47), es importante ubicar al sujeto delante de un objeto que nos dé que pensar, y que ponga en marcha nuestro pensamiento hacia el nivel simbólico de múltiples significados posibles, orientado a conquistas lógico intelectuales que nos emplacen a definir, distinguir y diferenciar. Justamente, la necesidad de interpretar el patrimonio viene ligada al deseo de hacer hablar a piezas mudas, que sin tener voz tienen siempre mucho que contarnos. No obstante, conviene reconocer que la necesidad de interpretar tanto el patrimonio, como el territorio, no solamente responde al interés de la museografía, sino que en su momento llegó a verse impulsada por el desarrollo de un turismo de masas que deseaba completar sus momentos de ocio y vacaciones con el turismo cultural.

Finalmente, procede tener en cuenta que todo proceso de interpretación ha de considerar el triple significado de un objeto patrimonial: a) el funcional/práctico (¿para qué sirve?); b) el simbólico/figurado (qué valor representa para mí?); y c) el contextual/situacional (¿en qué escenario o situación se halla?).

2.

Los centros de interpretación: definición, caracterización y funciones

Centro de interpretación, centro de difusión, centro de información al visitante, centro de recepción, centro de dinamización, centro de visitantes e interpretación, centro de recursos para la interpretación, oficina de interpretación, área de interpretación,... Realmente, cuando hacemos referencia a toda esta aleatoria denominación de centros, ¿nos estamos refiriendo en realidad a los conocidos como centros de interpretación? Si el museo como tal está claramente definido por el ICOM, como una institución permanente, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe testimonios materiales de la cultura humana, con finalidades de investigación, de educación y de ocio, tenemos que saber que no ocurre lo mismo con un centro de interpretación. La diferencia más importante entre un centro de interpretación y un museo, es que éste dispone siempre de objetos originales, fuentes primarias para el conocimiento, y para el análisis de los fenómenos, mientras que el primero, normalmente, no suele disponer de tales elementos, y cuando cuentan con objetos, son réplicas en su mayoría.

En este trabajo, nos empeñamos en definir qué es un centro de interpretación, en aras de poder relacionarlo directamente con el caso histórico educativo, que es el que nos ocupa. En este sentido, Martín Piñol (2013), nos sugiere hacer una diferenciación entre lo que supone difundir, informar, interpretar y educar.

DIFUNDIR	INFORMAR	INTERPRETAR	EDUCAR
<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar una noticia o una información - Poner altavoz a los conceptos y a todo lo que se quiera comunicar - Publicitar - Divulgar - Propagar - Trascender - Generalizar 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conocer - Mostrar - Indicar - Advertir - Notificar - Anunciar - Anotar - Insinuar - Apuntar - Sugerir 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar para desentrañar - Conferir sentido a algo - Proporcionar versiones diferentes - Otorgar significados a las cosas - Comunicar - Descifrar - Explicar 	<ul style="list-style-type: none"> - Plantear en las personas cambios de actitud - Promover cambios en la visión de las cosas - Suscitar cambios en la actitud, en las ideas y en el comportamiento - Enseñar - Instruir - Formar

Tabla 1: Acciones relacionadas con la difusión, la información, la interpretación y la educación.

Fuente: Elaboración propia.

Así, y teniendo en cuenta lo anterior, un *centro de difusión* es un espacio abierto al público o un equipamiento especializado en publicitar y promocionar destinos, espacios culturales o productos; un *centro de información* es un lugar encargado de mostrarnos datos y noticias, nos sitúa en un contexto, nos hace llegar conceptos, nos indica y nos orienta con el mayor detalle posible; y un *centro de interpretación* es un sitio encargado de ayudar al visitante a descifrar un fenómeno, un territorio, un objeto o un elemento patrimonial. Un centro de interpretación, al no requerir obligatoriamente la presencia de objetos originales, puede permitirse desarrollar y desenrollar cualquier tema.

De esta forma, si a un historiador le corresponde interpretar un hecho, un acontecimiento o un documento, a un historiador de la educación le corresponderá dilucidar sucesos, documentos o materiales de las instituciones educativas de antaño; tarea que daría especialmente sentido a un centro de interpretación patrimonial histórico educativo. Si desde la hermenéutica contribuimos a la interpretación histórica de los datos, desde la hermenéutica histórico educativa colaboramos en la interpretación histórica de los hechos educativos. De acuerdo con las aportaciones de Martín Piñol, (2013, 31), recogemos a continuación las principales funciones que podemos asignarle a un centro de interpretación: a) Presentar un elemento patrimonial tanto natural como cultural; b) Dar claves y herramientas suficientes para poder hacer comprensible el objeto patrimonial en cuestión y el contexto en el que aparece; c) Promover el uso y consumo de los productos típicos donde se ubica el centro de interpretación; y d) Generar deseos de conocer el territorio y todo lo que en él se encuentra, pese a despertar en ocasiones la sensación de que con solo una jornada es posible llegar a ver todo lo que presenta el lugar visitado. La misma autora (2013, 37-45), nos apunta además cuáles son las claves que hay que desarrollar para que un centro de interpretación sea eficaz: a) Relacionar el objeto a interpretar con las

ideas previas del visitante; b) Su objetivo es instruir, emocionar, provocar o desencadenar ideas; c) Tiene en cuenta la edad de los visitantes; d) Interpretar no es sólo informar; e) Organiza jerárquicamente los contenidos; f) Selecciona conceptos relevantes; g) Contiene elementos lúdicos; h) Utiliza recursos museográficos diversos; i) Concibe la interpretación como un hecho global y no parcial; j) Interpreta objetos patrimoniales sin la necesidad de que los contenga.

La remodelación de museos y la creación de centros de interpretación en España desde la década de los noventa, viene a indicar que en nuestra sociedad contemporánea existe una preocupación fundamental por la cultura de masas y por avivar el uso y disfrute de las instituciones museísticas. No obstante, la creciente moda en nuestro país por crear centros de interpretación, puede resultar comprometida si con ella se desvirtúa el verdadero significado de la interpretación del patrimonio, tal y como hemos expuesto en el segundo apartado de este trabajo.

Un centro de interpretación es un espacio formativo de carácter cultural, que tiene como objetivo principal la promoción de un ambiente que facilite el desarrollo de procesos creativos, orientados a hacer ver a todos los públicos los significados del legado cultural, histórico, educativo, etc., a través de cuantos bienes se exponen. Llegados a este punto, conviene considerar que este tipo de centro está encauzado al desarrollo de cuatro funciones básicas: investigar, conservar, divulgar y poner en valor el objeto que lo constituye. El sentido de una verdadera interpretación lo alcanzamos cuando traducimos el lenguaje técnico y a veces complejo del legado histórico, cultural y patrimonial, a una forma sencilla y comprensible para todos los públicos. Si la interpretación conlleva revelar significados, podemos entenderla entonces como la habilidad consistente en presentar al público un lugar o un objeto patrimonial con la intención de motivarlo al conocimiento, informarlo y entretenerlo. El objetivo último de un centro de interpretación es dejar en el visitante un entendimiento de por qué y en qué sentido son importantes los lugares y los objetos que se exhiben. Los centros de interpretación tienen encomendada la labor de desarrollar un conjunto de actividades de comunicación con el público visitante, cuyo objetivo se concreta en revelar y explicar el papel y el significado del patrimonio histórico, cultural y educativo mediante su interpretación contemporánea, con el fin de aumentar la sensibilización del público y de hacer más eficaz su conservación.

Las actividades de estos centros suelen ir dirigidas a la población en general, siendo recomendable dedicar una particular atención a las visitas grupales. En esta línea, contar con personal especialista en atender al público, diseñar actividades pedagógicas y ejecutar itinerarios didácticos, ha de ser prioritario para poder desarrollar una buena labor interpretativa. Si una de las principales tareas de los centros de interpretación es la de hacerlos más accesibles al público, otra no menos importante tiene que ver con conseguir generar una serie de experiencias atrayentes para el visitante, que vayan más allá de la mera observación. En nuestro caso, un centro de interpretación histórico educativa nos puede ayudar a difundir y divulgar la cultura escolar, y ha de tener como objetivo primordial crear en quien acude a él un interés, una conciencia y una sensibilidad particular, orientados hacia el objeto que es interpretado.

Los centros de interpretación, concebidos como recursos de referencia para la transmisión y puesta en valor de la cultura, deben seguir trabajando para promover junto a la difusión, el turismo, el ocio y el disfrute de la ciudadanía. Y desde esta perspectiva, resulta especialmente útil e interesante la labor pedagógica que se puede desarrollar a través de visitas guiadas, visitas dramatizadas, visitas autónomas con audioguías, recorridos señalizados, recorridos con cuadernillo, rutas urbanas, itinerarios culturales, recorridos temáticos, talleres laboratorios, juegos de pistas, gymkanas culturales, recreaciones con marionetas y títeres, animaciones, cuentacuentos, safaris fotográficos, proyección de audiovisuales, actividades a través de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, conciertos culturales, maletas en préstamo, cine fórum, lecturas temáticas, torneos, workshop, cursos, seminarios, conferencias, concursos, escuelas de verano, viajes educativos, encuentros intergeneracionales, actividades nocturnas, programas para colectivos con discapacidad, etc.

3.

El Museo de Educación como intérprete y revelador del sentido del patrimonio histórico educativo

En la década de los años sesenta, ya Colbert (1961), definió el museo como una institución para la custodia de objetos y para la interpretación, tanto de los investigados, como de los exhibidos. En nuestro caso, si nos basamos en lo pedagógico como ente sustancial, tenemos que señalar que en el presente, un Museo de Educación hay que entenderlo como un lugar de memoria y para la memoria educativa, que sea capaz de integrar como objetivos fundamentales la custodia, conservación, difusión e interpretación de los objetos, ideas y valores pedagógicos de una sociedad. Como apunta Ward (1982, 6), todo lo que realmente conocemos sobre nosotros mismos y sobre nuestro mundo, proviene del pasado. Y todo lo que conocemos verdaderamente del pasado es aquella parte que ha sobrevivido en forma de objetos materiales. Solamente una pequeña fracción de nuestra historia está consignada en la literatura, y ya sabemos que ésta está sujeta a los errores de interpretación humanos. En la misma línea, señala acertadamente Ward, que sólo los especímenes materiales de la historia natural y humana son indispensables, ya que son la materia prima de la historia. Así, somos conscientes de que la principal tarea de un museo ha de consistir en preservar aquellos objetos del pasado que están a su cargo para desde el presente legarlos a las generaciones futuras, a las cuales se les encomendarán la labor de interpretarlos.

En un museo, cuyo objeto de estudio es la etnografía escolar, la densificación de objetos primitivos o actuales de carácter histórico-educativo viene dada por la permanente actividad de recolectar de la civilización todo material y/o elemento pedagógico que pueda dar luz a la construcción, reconstrucción e interpretación de

la Historia de la Educación, en general, y de la cultura material e inmaterial de la escuela, en particular. En estos museos, puede ocurrir a menudo que no sea la calidad excepcional o el carácter único de la pieza histórico educativa lo que más interese, sino su manifestación anónima como expresión popular y elemento identificador de la cultura patrimonial histórico educativa.

La museología de la idea concibe al objeto como elemento que ha de estar al servicio de la misma o del mensaje que se desea transmitir y que puede ser concebido como saber o principio de interpretación, o como ambos a la vez. En la museología de la idea, a diferencia de la museología del objeto, se produce una nueva forma de comunicación en la que ya no se trata sólo de facilitar el encuentro entre el visitante y el objeto, sin interferencias de ningún tipo, sino que se pretende sobre todo, elaborar un instrumento de comunicación que ayude al visitante a recoger información y a interpretar los objetos (Davallon, 1992). A veces, suele ocurrir que aunque nuestros museos sean masivamente visitados, no son todo lo comprendidos que quisiéramos (Navajas, 2007). Así, no cabe duda de que la interpretación del patrimonio escolar que nos rodea, nos puede ayudar a percibir los confines del universo cultural histórico educativo en el que nos encontramos inmersos. Y, en lo que a nuestro caso respecta, hemos de señalar que nuestra preferencia ha de residir en poner a disposición de la sociedad museos más comprendidos por todos, aunque sean menos visitados. No queremos museos encargados de la mera exposición, descontextualizando objetos, artefactos o imágenes. Es por ello que consideramos de vital importancia el apoyarnos en las posibilidades que nos brinda la interpretación como disciplina en el marco del museo. En cualquier caso, somos conscientes de que el hecho de acometer la interpretación histórico educativa tiene sus límites, tal y como pone de manifiesto Eco (1991), sobre todo, si atendemos al nivel de condicionantes y conocimientos previos de los diferentes tipos de visitantes que acuden a nuestros Museos de Educación.

La historia de los objetos escolares es en buena medida la historia del modo de actuar en el aula o en el centro escolar. El edificio, la decoración, la iconografía, la luz, las dimensiones del aula, el mobiliario, los olores, los manuales escolares, la biblioteca escolar, el ábaco, así como cualquier tipo de material didáctico, precisan de una lectura crítica y de una interpretación holística y etnográfica sobre su posición en la globalidad del aula y del centro escolar. Si nos detenemos en los objetos escolares, podemos percibir que cada uno de ellos puede ser destripado y analizado desde diversas perspectivas. Además de presentar al usuario o al intérprete una materialidad (hierro, madera, plástico, corcho, elástico, lata, arenisca, cuarzo, pizarra, blandura, color, forma, dureza, peso, dimensión, etc.), y una función (jugar, aprender a leer, a contar, a recitar, a rezar, a escuchar, a distinguir colores, a calcular la temperatura, a respetar el horario, a oxigenar el ambiente, a obedecer, etc.), cada objeto nos puede decir muchas más cosas de los usuarios, de la sociedad y la técnica del momento, de la industria, de los métodos de enseñanza empleados, etc. Cada objeto que tengamos la oportunidad de observar en un Museo de Educación, nos ayudará a contarnos algo sobre el estado de la ciencia pedagógica en ese momento, sobre las técnicas de producción de la industria, sobre el grado de importación-exportación del país; nos hablará del nivel de desarrollo de la sociedad donde se produce o se

utiliza, nos dirán cómo está de actualizado el profesorado en materia pedagógica, la procedencia familiar o social de su usuario o propietario, de la vida cotidiana de la escuela; nos ofrecerán algunas de las imágenes que ilustren lo que se coció en la escuela, u otras de las que propiciaron la intersección de las diferentes culturas que intervinieron en la configuración de la denominada cultura escolar (Hernández Díaz, 2002).

Estudiar la cultura histórico educativa, en general, y la escolar, en particular, supone un intento justificado, coherente y lógico, de esclarecer elementos y aspectos de la misma en tiempos pasados, pues, ciertamente, tal y como señala López Martín (2001, 12), “el mundo escolar posee normas, códigos, rasgos y prácticas diferentes a la estructura social general que, sin aislarse de un contexto global al que pertenece, conforma una cultura con señas de identidad diferenciadas”. Los Museos de Educación son lugares de retentiva y recuerdo, en la medida en que son capaces de poner en valor la memoria de la educación y la escuela. Los objetos visibles y materiales de la memoria patrimonial histórico educativa, se presentan como un buen trampolín de estudio, si somos capaces de entender y construir significados que vayan más allá de lo meramente coloquial y evidente. Estamos de acuerdo con López Martín (2001, 170), cuando argumenta que “los objetos escolares se convierten en yacimientos de información sobre los códigos y modos curriculares, contribuyendo a una explicación global de los modelos educativos y descodificando las interacciones de la trama relacional que se establece entre los diversos elementos de las culturas escolares”.

Parafraseando a Sacchetto (1986, 22), podemos señalar que cuantos bienes conforman el patrimonio histórico educativo, en general, así como los útiles escolares, en particular, son entendidos como huellas reveladoras del pasado y de los proyectos educativos desarrollados, en la medida en que -a modo de signos- tienen un significado comunicativo, una “valencia didáctica” que ayuda a situar al ser humano en el ambiente escolar, a comprenderlo o hacerlo suyo. Ahora bien, al ser conscientes de que en la actualidad se siguen ampliando infinitamente las fronteras del patrimonio, hemos de percatarnos de que el patrimonio educativo tiene un importante valor histórico como fuente para el conocimiento del pasado, al tiempo que un poder evocador que favorece la emergencia de la memoria individual y colectiva propiciando la construcción de identidades compartidas. En consecuencia, tanto por su condición de fuente histórica como por su capacidad para estimular el recuerdo personal y social, merece y requiere ser salvaguardado, así como propagado, interpretado y puesto al servicio de la sociedad.

Conviene recordar que un Museo de Educación ha de aspirar a convertirse en un centro de interpretación de la cultura histórico educativa, vivo y activo, -real o virtual-, dirigido a toda la sociedad, y encargado de ofrecer información, conocimientos, oportunidades para emocionarnos, experiencias didácticas y posibilidades para garantizar el estudio, conservación, difusión e interpretación de los bienes materiales e inmateriales que conforman el patrimonio histórico educativo de nuestra sociedad. Los Museos de Educación, al tomar conciencia de su misión como activos intérpretes del patrimonio histórico educativo y como educadores de públicos, han de seguir asumiendo la necesidad de convertirse en atractivos centros de proyección sobre su entorno social.

Cuando hablamos de Museos de Educación concebidos como centros de estudio e interpretación del patrimonio histórico educativo, nos referimos a espacios y equipamientos que acogen un conjunto de servicios destinados a la presentación, comunicación y explotación del patrimonio histórico educativo, cuya función principal se centra en promover un ambiente oportuno para el aprendizaje creativo y crítico, buscando revelar al público el significado del legado cultural o histórico educativo de cuantos bienes expone.

Si entendemos que interpretar es revelar significados, la interpretación en Historia de la Educación ha de suponer la traducción del lenguaje técnico y a veces complejo del legado histórico educativo, cultural y patrimonial, a una forma sencilla y comprensible para todos los públicos. Interpretar puede entenderse en este caso como el arte de presentar al público un lugar o un objeto histórico educativo, o un conjunto de ellos, para informarlo, entretenerlo y motivarlo al conocimiento. El fin de la interpretación en nuestro caso es dejar en el visitante un entendimiento de por qué y en qué sentido es importante ese lugar y los objetos que se exponen; además de ayudarlo a comprender y conservar el patrimonio histórico educativo, dentro de un contexto recreativo y de ocio, a través de itinerarios, exposiciones, actividades, talleres, etc.

Consideramos que un Museo de Educación ha de aspirar a convertirse en un lugar idóneo para el aprendizaje histórico educativo y el disfrute de las personas. Si queremos que éstas comprendan los contenidos y mensajes expositivos, resulta fundamental establecer una serie de códigos de lectura concretos, que puedan ser dominados por los sujetos y que permitan a la vez, la interpretación de los sistemas de ideas particulares de la cultura en la que se vive. Le corresponde a nuestros museos enseñarnos a mirar, a pensar, a reflexionar, a construir el conocimiento, a propiciar la sensibilización, etc., predisponiendo a las personas a la contemplación y comprensión de los bienes patrimoniales histórico educativos que dan sentido a la construcción de la Historia de la Educación y a la reconstrucción de la cultura escolar de antaño. En este sentido, la existencia de zonas y/o salas de interpretación en el museo, se presentan imprescindibles si queremos ayudar al visitante a ubicarlo espacial y temporalmente, en relación con cualquier exposición de carácter permanente o temporal integrada en el marco museístico.

La interpretación del patrimonio histórico educativo en el escenario museístico hemos de entenderla como el proceso de desarrollo del interés, el disfrute y la comprensión del visitante, a través de una educación en emociones y la transmisión de valores éticos (Álvarez Domínguez, 2013). Tal y como señalan Beas y Montes (2003), la interpretación supone una comunicación atractiva, una información concisa, que ha de realizarse ante un objeto patrimonial en cuestión, y su finalidad es la de revelar un significado específico a través de las miradas. Conviene tener en cuenta que una mirada implica la utilización de unos criterios y de unas fuentes objetivas para la interpretación de significados y la construcción del relato histórico. En nuestro caso, la interpretación alude a un proceso de comunicación diseñado para revelar al visitante del Museo de Educación, una serie de significados e interrelaciones de nuestro patrimonio histórico educativo, a través de su participación en experiencias didácticas de primera mano. La finalidad de interpretar el patrimonio ha de centrarse en crear en el visitante una sensibilidad, una emoción, una conciencia, un entendimiento, un

entusiasmo y un compromiso hacia el recurso que es interpretado. La interpretación del patrimonio histórico educativo, en definitiva, es el arte de revelar in situ el significado del legado cultural educativo a los visitantes del museo.

4.

A modo de reflexión final

La Historia de la Educación, aunque la concibamos como un proceso científico, puede y debe estar al alcance de cualquier persona. Consecuentemente, negar las posibilidades didácticas de la utilización del patrimonio histórico educativo a través de los Museos de Educación, supone a su vez la negación al público de la curiosidad por el pasado escolar, del pensamiento crítico ante las doctrinas educadoras, del discurso ideológico de la escuela de antaño, de la construcción del conocimiento histórico educativo, etc., así como de la interpretación del pasado de la educación.

El Museo de Educación como puerta de la cultura educativa, se presenta como un instrumento especialmente propicio para la explicación e interpretación del patrimonio histórico educativo. Se trata de un auténtico centro cultural encargado de exponer a la sociedad un conjunto de restos que posibilitan la interpretación individual y subjetiva de cuantos hechos, sucesos y acontecimientos tuvieron lugar en el pasado en relación con la educación. La experiencia, el pasado y la Historia de la Educación nos ha legado todo un conjunto de escrituras, iconos, imágenes, objetos y voces, auténtica expresión de la cultura de la escuela, en la que es necesario posar una mirada etnográfica, microhistórica, crítica y transformadora, para “poder aprender e interpretar el valor de la memoria pedagógica, de sus prácticas y sus discursos, de su tradición y de sus virtualidades” (Escolano Benito, 2007, 13).

Sabemos que los restos y objetos del pasado no son fáciles de leer e interpretar, siendo éste el motivo por el que se necesitan elementos de intermediación entre nosotros, los objetos, las imágenes, los contextos y los escenarios. En este sentido, hay que hacer hincapié en la necesidad de contar con una serie de instrumentos, propuestas, actividades y métodos didácticos capaces de facilitar al público el aprendizaje del conocimiento histórico e interpretación del patrimonio pedagógico en cualquiera de sus variedades. Así, el Museo de Educación actual tiene en sus manos la oportunidad de convertirse en una buena herramienta capaz de contribuir al desarrollo de los procesos educativos de las personas, a través de la interpretación circunstancial y limitada de los hechos histórico educativos que se gestaron en el pasado, y de la comunicación del patrimonio histórico educativo a la sociedad, a través de referentes y e innovadores modelos de discursos museográficos, reveladores e interpretativos.

Los Museos de Educación aspiran a convertirse en espacios primordiales para la resignificación, la apreciación y valoración del patrimonio material e inmaterial de las instituciones educativas. Como señala Rubiales (2013), tienen la capacidad de

crear experiencias memorables, significativas y altamente contextualizadas. El éxito de la difusión, comunicación y exhibición de los bienes tangibles e intangibles es entonces más efectivo si nos esforzamos por conocer la naturaleza del aprendizaje y la construcción de significados en el Museo de Educación. La interpretación del usuario es uno de los procesos más importantes dentro de la dinámica museístico pedagógica. Las reacciones, las emociones y los sentimientos (Álvarez Domínguez, 2013) derivados de las experiencias vividas por los propios visitantes del museo, son los que verdaderamente marcan, definen y reconstruyen nuestros espacios museísticos. Tal y como señala Bruzón Sosa (2012), la interpretación es un proceso creativo, que busca aumentar la conciencia, el aprecio, la comprensión y el deseo del visitante de contribuir en la puesta en valor del patrimonio revelando significados.

Bibliografía

- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P., "Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación", *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, N° 22 (2013), pp. 93-116.
- BEAS, M. y MONTES, S., "Las miradas y la cultura empírica escolar", en AA.VV. (coord.): *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos, Universidad de Burgos, SEDHE, (2003), pp. 343-353.
- BRUZÓN SOSA, P., *La interpretación del patrimonio histórico cultural en museos pequeños. Proceso de interpretación en museos, Saarbrücken, Alemania, Editorial Académica Española*, 2012.
- COLBERT, E. H., "What is a museum?", *Curator*, Vol. 2, N° 4 (1961), pp. 138-146.
- DAVALLON, J., "Le Musée est-il vraiment un média?", *Publics et Musées*, N° 2 (1992), pp. 99-124.
- ECO, U., *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Destino, 1991.
- ESCOLANO BENITO, A. (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*, Berlanga de Duero, Soria, CEINCE, 2007.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M., "Etnografía e historia material de la escuela", en ESCOLANO BENITO, A. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, (2002), pp. 225-246.
- LÓPEZ MARTÍN, R., *La escuela por dentro. Perspectiva de la cultura escolar en la España del siglo XX*, Valencia, Universitat de València, 2001.
- MARTÍN PIÑOL, C., *Manual del centro de interpretación*, Gijón, TREA, 2013.
- MORALES, J., *Guía práctica para la interpretación del patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante*. Sevilla, Tragsa, Junta de Andalucía, 2001.
- MURCIO MAGHEI, A., *Interpretar. De la comprensión previa a la explicación de los acontecimientos*, Madrid, Narcea, 2013.

NAVAJAS, O., "Interpretar el museo", *Boletín de Interpretación*, N° 17 (2007), pp. 7-8, en <http://www.interpretaciondelpatrimonio.com/boletin/index.php/boletin/article/view/163/163> [consultado 11/3/2016].

RUBIALES, R., *Educación en museos. Notas sobre aprendizaje, interpretación y sociedad del conocimiento*, (2013), en http://www.ungs.edu.ar/ms_centro_cultural/wp-content/uploads/2013/12/Educaci%C3%B3n-e-interpretacion-en-museos.pdf [consultado 13/3/2016].

SACCHETTO, P. P., *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*, Barcelona, Gedisa, 1986.

TILDEN, F., *La interpretación de nuestro patrimonio*, Sevilla, Asociación para la Interpretación del Patrimonio, 2006.

WARD, PH. R., "La conservación: el porvenir del pasado", *Museum*, Vol. XXXIV, N°. 1 (1982), pp. 6-9.

**COLECCIONES, MUSEOS Y
PATRIMONIO EDUCATIVO**

LA VOZ DE LA ESCUELA: RECUPERACIÓN, CATALOGACIÓN Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO SONORO HISTÓRICO EDUCATIVO EN LOS MUSEOS

M^a del Carmen AGULLÓ DÍAZ
Universitat de València
Blanca JUAN AGULLÓ

*“Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
“mil veces ciento, cien mil,
mil veces mil, un millón”.*
Antonio Machado, 1907

1.

La voz y los sonidos de las escuelas

La voz de la infancia o *La voz de la escuela* han sido, en el transcurso del tiempo, nombres de cabeceras de periódicos escolares, de materiales impresos que han intentado recoger y difundir las palabras, el pensamiento del alumnado y, en ocasiones, del profesorado de los centros docentes. Paradójicamente, no presentan un soporte que permita oír esa voz que da nombre a la publicación, hecho que se constata, así mismo, en la mayoría de intentos de reproducción de la memoria del ámbito escolar, porque la voz y, en especial, los sonidos son los grandes ausentes de la museografía escolar.

En los últimos tiempos, la recuperación de la memoria de la escuela, ese espacio en donde conviven alumnado y profesorado, objetos materiales e inmateriales, objetividad y subjetividad, raciocinio y ciencia, sentimientos y afectos, ha comportado la búsqueda de un nuevo modelo museístico que integre todos los materiales tangibles e intangibles que permitan una visión globalizadora, que nos acerque a su compleja realidad. Por esta razón, se ha producido un auge de los estudios sobre otras fuentes, diferentes a las documentales escritas, y se han ido incorporando las iconográficas, de las que son una buena muestra las aportaciones del *Grup de Recerca d'estudis d'Història de l'educació de la Universitat de les Illes Balears*, y las audiovisuales, de las que se ocupan proyectos de investigación en diversas Universidades. Estudios e investigaciones que ha redundado en una revalorización de las mismas y su mayor incorporación a los museos.

Es en este contexto en el que reclamamos la importancia de los sonidos y las voces. Porque, en la sociedad actual, en la que el sentido predominante es el visual, la oralidad en general ha sido relegada, cuando no menospreciada, en el momento en el que se ha decidido construir un discurso calificado de científico y objetivo.

Pero los sonidos, en acertada definición de Lidia Camacho, son “nuestra más íntima huella, la parte medular de ese patrimonio intangible que cada pueblo crea, conserva y difunde. Todos los sonidos que producimos y escuchamos forman parte de nuestra identidad como pueblo” (2009, 61). Por ello, sonidos y voces incluyen y añaden un componente afectivo y sentimental, que permite realizar otras interpretaciones de la realidad socio-cultural, al ampliar la mirada, la comprensión y la lectura de la realidad, que nunca es una, sino plural y compleja.

Ellos y ellas forman parte de nuestro patrimonio cultural inmaterial, intangible, en el que se incluye el idioma como vehículo de dicho patrimonio, las tradiciones y expresiones orales, los cuentos, refranes, leyendas, canciones, himnos, informaciones orales, rituales festivos religiosos o cívicos...

Se trataría, en resumen, de los denominados “tesoros vivos” en justa contraposición a los tradicionales tesoros compuestos por bienes materiales. Un conjunto de elementos que formarían nuestro Patrimonio Sonoro, que se encuentra inmerso dentro del Patrimonio Cultural Intangible que la UNESCO ha decidido proteger (Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, UNESCO, 2003) lo que obliga a la organización de archivos sonoros que recojan, clasifiquen, reproduzcan y divulguen sonidos y voces que caractericen espacios y tiempos.

Dentro del patrimonio sonoro, las voces, las fuentes orales, los testimonios vivos de los protagonistas de las prácticas escolares, han llegado a convertirse en documentos imprescindibles para confeccionar la historia de la escuela, tanto los de los grandes protagonistas como aquellos de anónimos maestros y alumnos, los que reproducen discursos conocidos y los que lo hacen de los silenciados. Recordemos que “la escuela ha sido maestra en anular las voces de los alumnos, ha sido maestra en anular la propia voz de los maestros y profesores. La idea de neutralidad, de asepsia, de objetividad, llevó a las escuelas escenas de aulas científicas y quirúrgicas muy alejadas de la posibilidad de habilitar un “contame” junto a un “conversemos y pensemos” (Lema, 2008, 74).

De aquí la importancia de su conservación, a la que hemos hecho referencia en ocasiones precedentes, así como a la de recopilar la variada tipología de testimonios orales que los protagonistas de la escuela producen, y a hacerlo, además, no sólo con la finalidad de recoger informaciones que se reproducirán por escrito, anulando la voz para que quede la palabra, sino por su propio y sugerente valor (Agulló, 2007, 2010a, 2010b). Siguiendo la tesis expositiva de Mónica Villarroel, coincidimos en su afirmación de que “la escucha se *siente*, al sentirla forma parte de nosotros y de esta manera, inevitablemente, se está practicando la empatía, estamos escuchando a *un(a) otro(a)*, y desde la propia voz de ese *otro* escuchamos *su* relato, *sus* vivencias, el legado de *sus* tradiciones, de *su* cultura, de *su* identidad, *su* historia.”(2013,22). Por todo ello, se hace conveniente y necesaria una audición de dichas fuentes sonoras, más allá de la lectura de su transcripción escrita, lo que ha hecho que algunos Museos de la educación las hayan incorporado en su discurso narrativo, normalmente en formato audiovisual, considerándolas parte imprescindible de la reconstrucción del pasado de las instituciones docentes (Trigueros, 2005, 598-607) y, también, de la denominada educación no formal.

Así mismo, deseamos remarcar que no sólo los testimonios personales, a pesar de su incuestionable e importante valor, son los materiales que debemos conservar. A su lado, los sonidos, con su capacidad para emocionarnos, deben formar también parte de la museística educativa. No podemos negar la capacidad de evocación que los sonidos tienen: “Una música, una voz familiar, un sonido determinado como el del mar o el de una tormenta, muestran el potencial del sonido para afectarnos, para poseernos” (Carles, 2007,4)”.

Y, dentro del variado panorama educativo, nos centraremos en el análisis del ámbito escolar, teniendo muy presente que los paisajes sonoros de la escuela poseen una fuerza y una especificidad que los hacen necesarios para entender su propia historia.

Porque la escuela es, sin duda, uno de los espacios vividos que disponen de un Patrimonio Sonoro propio, con el que se identifican e identifica a los miembros de una comunidad en un determinado tiempo histórico, de manera que los sonidos hablan del contexto en el que tienen origen y lugar, ya que, aunque son fenómenos físicos, están cargados de significados, de construcciones simbólicas inherentes al Tiempo Histórico en el cual fueron producidos.

Tal y como expresa Philip W. Jackson, “la escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar en donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices (...). Ambos aspectos de la vida escolar, los celebrados y los inadvertidos, resultan familiares a todos nosotros pero estos últimos, aunque sólo sea por el característico desdén de que son objeto, parecen merecer más atención que la obtenida hasta la fecha por parte de los interesados en la educación”. (1998, 45).

En el centro educativo, existen objetos materiales que producen sonidos característicos, que podemos identificar y distinguir como parte del día a día escolar: las campanas que marcan con sus tañidos las entradas y las salidas, los tiempos de recreo y estudio; los timbres, identificados con los momentos de silencio, con la disciplina; el rasgar de la pluma sobre el papel; la tiza discurriendo sobre la pizarra... Un conjunto de sonidos propios del marco escolar, referentes obligados a la hora de reconocer el tiempo histórico en el que se han desarrollado.

Además, dentro de la escuela, encontramos saludos, canciones e himnos indisolubles del momento histórico que los marca y obliga; lecciones coreadas, tablas de multiplicar cantadas, poesías aprendidas y recitadas, plegarias rezadas, y lecturas en voz alta que acompañan actividades como coser o comer. Voces y palabras completadas con otras procedentes de la radio: programas educativos para los escolares; programas elaborados por ellos... Y en el patio los juegos, las voces, las canciones, los gritos, las llamadas, los lloros, las protestas... Todo un universo sonoro que, más allá de los objetos materiales, nos introduce en la cotidianeidad escolar.

La recuperación del patrimonio intangible educativo pasa, pues, en buena medida, por la del material que evoca dichos recuerdos, pero también por los propios sonidos, sin el objeto que los produce. La capacidad de recordar que poseen las personas no necesita de referentes concretos, por lo que podemos afirmar que la mayor

parte de nuestro patrimonio inmaterial es de carácter vivo, ya que está depositado en las mentes de sus protagonistas, y formado por aquellos recuerdos educativos que se han desarrollado dentro de la escuela. Por lo tanto, resulta conveniente la recuperación, por parte de los museos, de la voz, la palabra y los sonidos de las escuelas, en su versión inmaterial y mediante la conservación de los objetos que los producen, incluyendo ambos como parte integrante del discurso histórico educativo, lejos de su consideración como apartados y separados del tiempo y espacio histórico en el que se han producido.

Ello obliga también a ofrecer posibilidades reales para su catalogación y reproducción, de la manera más atractiva y sugerente posible, teniendo presente una perspectiva divulgativa, pero también su utilización con fines académicos y de investigación, remarcando su importancia al formar parte del patrimonio inmaterial histórico educativo.

2.

Musealizar lo intangible: incorporación del sonido en el Museo

Recuperación, conservación, catalogación y exposición para su divulgación, serían los objetivos que, desde la museística, debemos plantearnos para conseguir la integración de la diversidad de fuentes sonoras en nuestros Museos Pedagógicos.

De todas ellas, los instrumentos utilizados para garantizar su recuperación, una buena conservación y una eficaz catalogación, son, en los momentos actuales, los que han ocupado una mayor atención y a los que se han destinado mayores recursos.

En lógica consecuencia, existen variadas y contrastadas técnicas que permiten su recuperación y que han sido objeto de estudio y debate en Jornadas y Congresos, de los que ha surgido una abundante bibliografía, a la que pueden acudir las personas interesadas (Yanes, 2010, 63-89). También se ha avanzado en el desarrollo de soportes para su conservación, pasando, en afortunada expresión del profesor Mikel Díaz-Emparanza, de “la estantería a la nube” (2015), ya que existen los de carácter analógico y digital (discos de pizarra, vinilo..., cintas magnéticas y de cassette, CDs, DVD, Blu Ray..), que son preservados en diferentes archivos especializados, como las fonotecas (de radio, de archivos, de bibliotecas, de museos, de Universidades...) o los archivos sonoros de carácter local, nacional o internacional, a los que deben añadirse los más recientes de carácter virtual.

La catalogación, por su parte, se ha normalizado e internacionalizado gracias a la existencia y aceptación por la comunidad internacional de las *Reglas de Catalogación de la Asociación Internacional de Archivos Sonoros y Audiovisuales (IASA)*, y el avance de las nuevas tecnologías ha facilitado nuevas posibilidades de consulta en línea de bases de datos de catálogos, sonidos e imágenes, lo cual suscita a su vez nuevas

demandas. Como apunta Ray Edmondson, las TICs “están transformando la naturaleza de la catalogación textual tradicional, permitiendo que iconos, imágenes y sonidos formen parte de los asientos de catálogo. Además, también es posible efectuar búsquedas simultáneas en múltiples bases de datos de catálogos. A medida que éstos sistemas se vayan perfeccionando, influirán decisivamente en las prácticas de catalogación y acceso de los archivos audiovisuales y ofrecerán al usuario muchas más opciones y mayor margen de acción.” (2008, 87, en Rodríguez Reséndiz, 2011, 188).

En lo que concierne a la exposición de las fuentes sonoras, es indudable que para poder comprender, revivir e, incluso, cuestionar el papel de la escuela, el ideal es una “puesta en escena” hipermediática, que permita diferentes miradas. La museografía actual nos permite “contar con un conjunto de técnicas que constituyen los soportes o la mediación de los mensajes a través de la articulación de una serie de elementos – espacios, iluminación, itinerarios, sonidos, colores y técnicas de comunicación- que hacen posible esa “puesta en escena”. (Hernández, 1998, 261). En este contexto, nuestra propuesta responde a la necesidad de conseguir una reproducción de los sonidos mediante técnicas expositivas que permitan incorporar en el discurso narrativo museístico los elementos sonoros que forman parte, en nuestro caso, del paisaje escolar. Es un planteamiento que desea su integración dentro de un entorno que permita analizarlos como parte de un todo mayor, como un elemento más dentro del conjunto de prácticas educativas y que responda, así mismo, a criterios que valoricen dicho patrimonio sonoro intangible en su propia entidad como fuente histórica.

Esta apreciación responde al hecho de haber advertido que, en los últimos tiempos, afortunadamente, se ha intensificado el interés por incorporar audiovisuales a los discursos expositivos de los Museos con la clara intención de mejorar su comprensión y dinamizar los recorridos. Ahora bien, en la mayoría de casos, se hace hincapié en la vertiente visual, relegando la sonora a un mero acompañamiento, una música de fondo.

Hay que distinguir, en definitiva, lo que serían *los tesoros vivos* que nos permiten oír y sentir a través de la oralidad, de los soportes audiovisuales, en los que el elemento visual y el sonoro se complementan, pero es el visual el que goza de una mayor preponderancia. Se ha logrado, como afirman García Navarro y Gómez, superar la función “preferentemente didáctica que tenían los audiovisuales en los museos tradicionales, lo que hacía que se situaran fuera del espacio expositivo; no formando parte de la visita, ya que se consideraban un complemento de la misma”. Ahora, pero, “los medios audiovisuales están integrados en el discurso expositivo y forman parte de las propias salas de exposición. Además, a ese carácter puramente educativo se le ha unido la intención de expresar sensaciones, evocar, trasladar, ambientar, divertir y contextualizar. Los audiovisuales conectan con el visitante y le ofrecen las informaciones y los conocimientos que necesita para comprender e interpretar los objetos del Museo y su concepto” (2007, 40).

Por otra parte, las propias características físicas del sonido pueden dificultar su uso en espacios expositivos. En palabras de R. Murray Schafer, “no tenemos párpados en los oídos” (1975, 24) Así pues, a diferencia de los soportes visuales que precisan de la atención del visitante para ser procesados, los elementos sonoros

transitan el espacio con independencia, y a veces, incluso en contra de la voluntad de sus receptores. Así, son numerosas las ocasiones en las que sonidos diversos se superponen, imposibilitando su correcta audición y comprensión; o se introducen en lugares que no les corresponden sobrepasando el área a la que estaban destinados e impregnando espacios donde se produce su transformación de sonidos de acompañamiento en ruidos molestos que “producen una contaminación acústica de su entorno. Y, a la inversa, el entorno también puede dificultar al visitante una correcta audición del sonido del audiovisual (ruidos, conversaciones de otros visitantes, etcétera)” (Besolí 2008, 9).

Para evitar estas negativas consecuencias, hay que tomar medidas de carácter técnico, lo que implica decidir acerca de los soportes más convenientes en cada ocasión. Por ejemplo, y siguiendo con la cita de Besolí, no se deben ubicar módulos audiovisuales de altavoz cercanos entre sí, porque se interferirán, y, si ello no es posible, habrá que optar por disponer auriculares y otros medios que garanticen el aislamiento acústico del visitante. Como vemos, es necesaria una buena planificación tanto de los espacios como de los soportes y los tiempos de reproducción de los sonidos, para permitirnos reducir, cuando no eliminar, la molesta yuxtaposición sonora haciendo uso de los avances tecnológicos a nuestro alcance que nos ayuden a alcanzar tales objetivos.

El desafío de la musealización de lo intangible consiste, pues, “en recogerlo con los medios de los que en cada momento dispongamos, seguir con él los mismos pasos que se aplican al patrimonio material y devolverlo a la sociedad, de modo que sirva para alimentar la memoria y para estimular la evolución de las comunidades humanas a través del tiempo”. (Fernández 2008, 264).

¿Cómo podríamos revalorizar las fuentes sonoras y, al mismo tiempo, introducirlas en el discurso expositivo museístico, a igual nivel que el patrimonio material? ¿Existen técnicas expositivas que faciliten la reproducción integrada en el espacio museístico? Con una intencionalidad en absoluto exhaustiva, ofrecemos algunas propuestas de debate, que pueden ayudarnos a encontrar soluciones prácticas y, sobre todo, pedagógicas, para nuestros Museos.

3.

El uso de fuentes sonoras en museos de historia de la escuela: propuestas de técnicas expositivas.

La escuela, como hemos apuntado, posee un paisaje sonoro propio, de una riqueza inmensa, que permite identificar espacios y tiempos sin necesidad de recurrir a otras fuentes, pero también complementar estas con vivencias de carácter intuitivo y afectivo.

La riqueza de sonidos que envuelve el desarrollo de las actividades educativas favorece una amplia gama de posibilidades a la hora de introducir elementos sonoros

en el discurso expositivo de un museo de historia de la educación puesto que, como hemos apuntado con anterioridad “el valor museográfico de las fuentes de audio no sólo reside en su carácter histórico sino que también pueden aportar otros factores nada despreciables en la didáctica de la historia, como empatía, emoción, curiosidad, etcétera.” (Besolí, 2008, 5).

Empecemos por uno de los espacios escolares con más producción sonora y más característica: el patio. Ese espacio lúdico delimitado aunque difuso que acoge el tiempo de juegos y socialización, de carreras, risas, balonazos, gritos, caídas, llantos... sonidos de fondo que forman parte de nuestros recuerdos escolares. Sonidos que nos hablan de espacios comunes o separados por razón de género (las canciones y juegos distintos según fueran de niños o de niñas), y de tiempos históricos concretos (cada época tiene sus canciones, sus juegos...). Las canciones que cantamos para saltar la comba, la goma, jugar a las palmas o hacer corros, los estribillos del escondite, la estatua... y tantos otros juegos cuya existencia no puede ser plasmada en objetos pues sólo existen mientras se desarrollan y que presentan un sinfín de variaciones a lo largo del tiempo y del espacio conformando un acervo cultural compartido a la vez que particular de cada generación pero también de cada escuela. Además, imposible no recordar otros sonidos propios del patio como el sonido del agua en la imprescindible fuente, monótono, relajante...

Existen numerosos y diversos modos de incorporar estos elementos a un discurso expositivo. El más simple sería el audiovisual tradicional, la reproducción continua en una pantalla colgada en la pared de una pieza de video editada en la que se puedan ver y escuchar los testimonios, descripciones y/o recreaciones de las actividades desarrolladas en los patios. Pero podemos ir más allá. Tal vez proyectar esas mismas reconstrucciones directamente sobre los muros de la sala mientras escuchamos los sonidos que se producen durante su desarrollo. En caso de querer individualizar cada proyección, se haría uso de campanas de audio independientes que proyectan el sonido verticalmente permitiendo que la escucha se limite a ciertas partes de la sala. Pero en este contexto sería interesante establecer varias reproducciones a la vez en diferentes espacios de la sala/patio y, mediante una buena distribución y orientación de diversos altavoces, equilibrar la audición particular de cada elemento con la escucha en conjunto, de modo que al acercarse a la reproducción de cierta actividad esta se escuche más claramente al tiempo que se sigue oyendo de fondo las otras proyecciones y el sonido de fondo general de la sala recreando así el ambiente mismo del recreo. El hecho de utilizar una sala completa, permitiría aislarla sonoramente de modo que nos permitiría pautar las reproducciones y que estas se mantengan de forma continua o bien se active automática o manualmente al entrar los visitantes a la sala.

Otro espacio que bascula entre el silencio casi absoluto y una explosión sonora es el pasillo. Un lugar en el que apenas se oye el eco de las lecciones que se llevan a cabo tras las puertas cerradas pero que, al sonar la campana, se inunda del sonido que provocan las multitudes agolpadas y en movimiento. Es fácil combinar ambos aspectos mediante el uso de sensores de movimiento que reconozcan cuando el visitante entra en el espacio expositivo y active la emisión de diversos sonidos de acuerdo a sus desplazamientos, evitando así la reproducción continua y el molesto ruido de fondo que esta puede provocar.

Uno de los sonidos que no puede faltar en este repertorio es el timbre, sirena, campana, pista de música o cualquier otra posible variante de esta señal de la que cada centro se sirve para marcar la hora de entrada, de salida, los cambios de clase y los recreos. Es este un elemento sonoro bastante más interesante de lo que podría parecer en un principio. Al fin y al cabo, todos los cambios de espacio o actividad en una escuela vienen marcados por algún tipo de señal sonora que puede decir mucho del momento histórico o la filosofía escolar. Claramente no tiene las mismas connotaciones el tañido de una campana que el ulular de una sirena. Mientras que el primero remite al campanario de la iglesia como indicador horario e informativo en un mundo que transcurre marcado por los eventos religiosos, el segundo nos traslada a los cambios de turno de las fábricas, el mundo que gira en torno al trabajo, la escuela como productora de mano de obra.

Tampoco es lo mismo utilizar composiciones clásicas, que música rock o canciones tradicionales, ni que participe el alumnado en la selección, de acuerdo con sus propios gustos a que sea el profesorado el único con capacidad de decisión sobre ello, o incluso que se pueda utilizar este elemento como parte de los proyectos educativos que se estén desarrollando en el centro.

Dada la diversidad de usos de estos elementos, se pueden distribuir objetos materiales a lo largo del recorrido que puedan ser manipulados directamente. Por ejemplo, colgar una campana con una cuerda a la entrada que facilite que los visitantes la hagan sonar. Del mismo modo puede haber una sirena a la salida y un timbre en el patio que se puedan activar o, si preferimos la opción intangible, tener los sonidos grabados y hacerlos sonar al pulsar un interruptor. Pese a lo estridente del sonido, el hecho de que no sea demasiado prolongado y teniendo en cuenta el contexto escolar, no resultaría demasiado invasivo para el resto de visitantes.

En cuanto al propio sonido de las aulas, hay varios niveles sobre los que se puede actuar. Por una parte, el eco de los objetos, es decir, esa serie de sonidos que nacen de ellos mismos o de su interacción (la pluma sobre el papel, la tiza sobre la pizarra, los elásticos de las carpetas,...) que pueden reproducirse individualmente activando un dispositivo situado cerca del objeto o bien, de ser posible, facilitar que los visitantes puedan manipular algunos ejemplares como poner un lápiz junto a un sacapuntas de mesa que permita reproducir el sonido de afilar un lápiz.

Por otra parte tenemos los sonidos producidos por los actores del hecho educativo, alumnado, maestros y maestras. Las canciones infantiles, las lecciones memorísticas cantadas (tablas de multiplicar, los ríos de España...), las poesías recitadas una y otra vez, los rezos que acompañaban la costura... En este caso sería factible el uso de campanas de audio que permitan que los sonidos del área de labores sólo sean audibles en la zona dedicada al tema, o la audición de las letanías geográficas justo delante de algunos mapas colgados en la pared. En ambos ejemplos, la reproducción sonora podría activarse de manera automática mediante sensores de movimiento o de contacto que activen la audición al pisar delante de los mapas, o bien por medio de dispositivos físicos que faciliten al visitante habilitarla a voluntad, como interruptores en la pared.

Uno de los recuerdos más traumáticos, y posiblemente por ello más comunes, del paso por la escuela es el del momento en el que un alumno debe enfrentarse solo al

resto de la clase, de pie, frente a todos, tal vez para realizar un ejercicio en la pizarra o, peor, recitar las temibles e inevitables poesías previamente memorizadas. En este caso, el uso de un maniquí situado frente a los pupitres serviría como excusa para reproducir algunos de estos poemas en el aula. Una opción sería la colocación de un sensor en alguna zona frente a la figura que active la reproducción mediante una campana que facilite la audición solamente mientras el visitante permanezca de pie en ese lugar, enfrentado al artificial alumno. Otra posibilidad es que el propio maniquí haga las funciones de mecanismo de reproducción y se active al tocarlo, o al situarse cerca.

Este uso de sensores o pulsadores podría funcionar también para activar sonidos en toda el aula como himnos a la entrada, el ángelus tras las campanadas del mediodía...

Diversa casuística es la que se nos presenta cuando deseamos exponer un gramófono o una radio. La utilización de ambos medios en las escuelas posee una trayectoria larga y, en buena medida, relacionada con la innovación pedagógica, por lo que se trata de unos elementos tangibles e intangibles que debemos recuperar. El uso del gramófono se remonta a principios del siglo XX y permitía escuchar en el aula música clásica, moderna, discursos, cuentos... Para su escucha, podemos habilitar un par de auriculares que faciliten la audición de fragmentos previamente seleccionados de manera individual. Idéntica propuesta serviría para la radio, un recurso de gran relevancia en la escuela y del que podríamos escuchar desde los programas de radio elaborados por los propios estudiantes a las transmisiones ideadas desde las cadenas radiofónicas como soporte educativo, e incluso las alocuciones de personajes históricos o fragmentos diversos que, sin haber sido ideados con un fin pedagógico, han sido usados como material educativo dentro del aula.

Un modo diferente de facilitar la audición de sonidos a lo largo del recorrido sin que se yuxtapongan es la utilización de audioguías, mediante dispositivos facilitados por el propio centro museístico o habilitando el uso de los terminales móviles de los visitantes para que cumplan esta función. De esta manera, se goza de una mayor autonomía y privacidad en la escucha y se posibilita la reproducción de gran variedad de sonidos relacionados con los objetos o los ambientes. Además, mediante ellas, se pueden crear diversos relatos a través de los testimonios recogidos de modo que sean los propios protagonistas los que nos conduzcan a través del recorrido y nos narren el hecho escolar. Podemos también crear diversos discursos que combinen la voz de un narrador y cortes de voz de los testimonios archivados en el museo que hagan hincapié en diferentes aspectos del hecho educativo dependiendo del público al que van dirigidos. Por ejemplo, pensando en visitas de escolares, se podría elaborar un discurso centrado en el punto de vista del alumno, haciendo un uso mayor de testimonios de los recuerdos escolares mientras que si son estudiantes de magisterio o maestros en activo, el discurso puede estar centrado en el punto de vista del maestro y los testimonios basados en su ejercicio.

Se pueden incorporar también códigos QR, situados al lado de ciertos objetos a lo largo del recorrido y que, al ser leídos mediante los teléfonos móviles activen la reproducción de sonidos del archivo del museo, o enlacen con otro tipo de información (imágenes o materiales propios del museo o bien enlaces externos a webs, artículos

de prensa relacionados, etc.) que permita ampliar los conocimientos, o con listas de música relacionadas con el espacio escolar (como la que propone el Museo del Romanticismo de Madrid que ofrece una *playlist* en Spotify de música de la época para acompañar la visita con la que se puede conectar al escanear un código QR situado al inicio de la misma.)

Los testimonios personales previamente registrados, bien sea en formato audiovisual o sólo auditivo, pueden utilizarse de numerosas formas a largo del recorrido expositivo, además de las propuestas con anterioridad. Es posible su incorporación a audiovisuales explicativos situados bien al principio o al final del recorrido, en las clásicas salas habilitadas para la proyección de audiovisuales. También sería recomendable la inclusión de breves fragmentos en lugares estratégicos, de modo que ayuden a contextualizar los objetos, ambientes o actividades junto a los que se reproducen, por ejemplo, un videograma que recoja los recuerdos de varias mujeres sobre su relación con las clases de labores que se pueda visualizar en la sección dedicada a la misma, o una selección de testimonios sobre los castigos impartidos en las aulas a lo largo del tiempo junto a un maniquí de rodillas cara a la pared.

4.

La “oreja verde” y la mirada crítica en los museos escolares

Dábamnos comienzo a nuestro relato con el fragmento de una poesía de Antonio Machado de especial relevancia y significado en el contexto de la valorización de las fuentes sonoras en la museística educativa. Más allá del homenaje al gran poeta, estos versos pertenecen a una poesía estudiada, repetida y recitada por generaciones de niños, que, además, la veían ilustrada en un texto de *Educación Política*, (varones) de primero de Bachillerato, de manera absolutamente paradójica, ya que incluía al exiliado poeta republicano en un texto de pretendido adoctrinamiento franquista (De Bustos, 1963, 35-36). Su contenido, pero, nos remite también a usos y maneras de aprendizaje histórico de las matemáticas: su recitación en coro, en voz alta, por la clase entera, con una melodía característica, reflejo y muestra de una didáctica verbalística, memorística y pasiva. Su reproducción sonora en una escena escolar, proporcionará vivencias e interpretaciones muy diferentes según las realicemos desde una perspectiva nostálgica, pedagógica, o política y crítica.

La reproducción sonora, precisamente por su carácter intangible, puntual, sin deseo de permanencia temporal, permite aportaciones absolutamente originales en el terreno de la historia educativa, siendo el campo de las divergencias, de los errores, de las transgresiones de la norma -de manera intencionada o no-, uno de los más fructíferos.

Difícilmente se exponen, en un museo, materiales defectuosos, libros usados, cuadernos con faltas de ortografía, redacciones llenas de correcciones... Valorizamos más lo nuevo, lo correcto. Pero a través de los sonidos, las voces, podemos es-

cuchar aprendizajes memorísticos llenos de errores, ya que, al ser ininteligibles sus contenidos para los alumnos, a los que nadie explicaba el significado de palabras para ellos desconocidas, se producen versiones divergentes de las deseadas, transgresoras en ocasiones, debido precisamente a su carácter de error, de equivocación, de incomprensión del discurso vigente e impuesto. Esta aparición y difusión errónea de mensajes, incluso en elementos tan llenos de significado como los himnos oficiales, es común a diferentes países, tiempos e ideologías. En Argentina, se recoge, en un museo la siguiente escena:

“Globo de diálogo pegado sobre la fotografía de una clase de música en la que un grupo de niños canta a coro junto al piano. El globo muestra lo que imaginamos que los niños están cantando: la canción patria “Aurora”, que describe el movimiento de un águila que representa la bandera argentina. La letra dice “Azul un ala / del color del cielo. / Azul un ala / del color del mar”, haciendo alusión a las dos franjas azules de la bandera. Los niños están diciendo “A su lunala”, en lugar de “Azul un ala”. Este era un error muy común: como las canciones se aprendían por escuchar a los otros niños y repetirlas en los actos, muchas veces las letras se reinterpretaban con errores. Al mirar esta imagen, los adultos visitantes del museo siempre se ríen: ... a su lunaaala del color del cieelo” (VV.AA. 2012, 135)

En la España de la postguerra, en plena IIª Guerra Mundial, los niños, obligados a cantar cada día al izar las banderas el himno falangista “Cara al sol”, sustitúan el incomprendible “impasible el ademán” por el mucho más natural “impasible el alemán”, error que nos remite a una época dictatorial, que puede leerse en clave germanófila, parte del discurso oficial, y que no se encuentra en los cuadernos escritos, copias fieles y pasivas de los textos manuscritos en la pizarra, o de las páginas de la *Enciclopedia Álvarez*.

Pero estas dinámicas de sustitución se pueden observar en muchos otros casos. Canciones que se transmiten oralmente y que basta que alguien cambie una palabra en alguna de las tantas repeticiones para que todo un conjunto de gente empiece a cantarla, y por tanto a transmitirla, de un modo diferente. Así, una misma tonada que se utilice en todo el país, puede presentar diferentes variantes en ciertos lugares dotando de cierto sentido identitario a todos aquellos que la canten de la misma manera.

La inclusión de fuentes sonoras permite, por lo tanto, diversificar la mirada y ayuda a potenciar visiones críticas, más allá de las apuntadas en los discursos oficiales e, incluso, desde el propio discurso expositivo. Reiteramos la idea de Francisca Hernández por la que la creación de un entorno hipermediático, en el que se ofrecen diversos elementos a la contemplación del visitante, mediante una organización global del espacio expositivo como lugar simbólico cargado de significaciones, posibilita un ambiente propicio cuya finalidad es inducir al visitante a explorarlo y a vivir su propia

experiencia dentro de ese entorno expositivo. (1998, 261). Si la finalidad del museo no sólo ha de ser exponer diferentes objetos que se contemplen de manera más o menos pasiva por sus visitantes, si no ha de promover sentimientos únicamente de nostalgia, sino que debe hacer partícipes, con todos sus sentidos a sus visitantes y permitirles observar, reflexionar y construir su propia opinión sobre la educación revivida, las fuentes sonoras son un auxiliar magnífico.

Somos partidarias, como apuntan Somoza y Yanes, de entender el museo como “un espacio educativo y formativo mediante la negociación y el diálogo con el público, y en la que a su vez el público se sentirá parte de la exposición” (2009, 656)

Finalizamos igual que comenzamos, con unos versos, en este caso del escritor Gianni Rodari, deseando que la incorporación de los sonidos a los museos de la escuela nos permita conjugar el deseable retorno al pasado que nos facilita “la oreja verde” con una imprescindible mirada crítica sobre su ideología y prácticas educativas:

“Signore, gli dissi dunque, lei ha una certa età
di quell’orecchio verde che cosa se ne fa?
Rispose gentilmente: – Dica pure che sono vecchio
di giovane mi è rimasto soltanto quest’orecchio.
È un orecchio bambino, mi serve per capire
le voci che i grandi non stanno mai a sentire.
Ascolto quel che dicono gli alberi, gli uccelli,
le nuvole che passano, i sassi, i ruscelli.
Capisco anche i bambini quando dicono cose
che a un orecchio maturo sembrano misteriose” (1979)¹

1 “Le dije: Señor, usted tiene ya cierta edad; / dígame, esa oreja verde, ¿le es de alguna utilidad? / Me contestó amablemente: Yo ya soy persona vieja, / pues de joven solo tengo esta oreja. / Es una oreja de niño que me sirve para oír / cosas que los adultos nunca se paran a sentir: / oigo lo que los árboles dicen, lo que los pájaros cantan, / las piedras, los ríos y las nubes que pasan. / oigo también a los niños cuando cuentan cosas / que a una oreja madura parecían misteriosas”

Bibliografía

- AGULLÓ DÍAZ, M. C., "Possibilitats i riscos de les fonts orals en la investigació historicoeducativa" en *Educació i Història. Memòria i fonts orals en història de l'educació*, nº 9-10,. Societat d'Història de l'educació dels Països de Llengua Catalana, Vic, 2007, pp. 27-39.
- AGULLÓ DÍAZ, M. C., "Fonts orals i històries de vida en la història de l'educació: recuperant la memòria educativa viscuda" en AGULLÓ, M^a del Carmen, MAYORDOMO, A.; GARCÍA, G. (coords) *El patrimoni historicoeducatiu valencià. Ves Jornades d'història de l'educació valenciana. Depart. d'Educació Comparada i Història de l'Educació. Universitat de València- CEIC Alfons el Vell. Gandia, 2010*
- AGULLÓ DÍAZ, M. C., "La voz y la palabra de los 'tesoros vivos': fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial", en *Educatio siglo XXI, Revista de la Facultad de Educación (Universidad de Murcia) N.º. 28, 2, 2010, pp. 157-178.*
- DE BUSTOS, E., *Vela y Ancla, Madrid, Delegación Nal Juventudes-Doncel, 1963.*
- DÍAZ-EMPARANZA, M. *De la estantería a la nube: la recuperación del Patrimonio sonoro conservado en Archivos y Bibliotecas, La Habana, Ed. Boloña, 2015.*
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F.; *El museo como espacio de comunicación, Gijón, Ediciones Trea, 1998.*
- JACKSON, P. W. *La vida en las aulas, Madrid, Morata, 1998*
- LEMA CAMPILLO, A., "La gestión del patrimonio inmaterial en sociedades complejas en el siglo XXI. Propuestas para implementar políticas de actuación en la Región de Murcia, España" en AA.VV. *El patrimonio cultural inmaterial. Definición y sistemas de catalogación. Actas del seminario internacional, Murcia, 15 y 16 de febrero de 2007. Murcia, Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 2008, pp.71-84.*
- MACHADO, A., "Reuerdo infantil", en *Soledades. Poesías Completas, Madrid, Espasa-Calpe, 1969 [primera edición 1907].*
- RODARI, G., *Parole per giocare, Firenze, Manzuoli, 1979*
- SCHAFFER, R. M., *El rinoceronte en el aula, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1975.*
- SOMOZA, M.; YANES, C., "La (re) construcción de los procesos educativos en la museología escolar. Reflexiones en torno a sus relaciones" en BERRUEZO, R. y CONEJERO, S.. *El largo camino hacia una educación inclusiva. Pamplona-Iruñea, Universidad Pública de Navarra. Volumen II, 2009.*
- TRIGUEROS GORDILLO, G. "El Archivo de la Oralidad en el Museo Pedagógico Andaluz». En: DÁVILA, P. y NAYA, L.M. *La Infancia en la Historia: Espacios y Representaciones. San Sebastián. Espacio Universitario Erein. Vol. 1. 2005, pp. 598-610.*
- VILLARROEL ARELLANO, M. B., *El sonido de la historia. El Sonido como Fuente de Interpretación Histórica y sus Potencialidades de trabajo en la Sala de Clases. Santiago de Chile, 2013.*

YANES CABRERA, C., "El patrimonio educativo inmaterial. Propuestas para su recuperación y salvaguardia" en RUIZ BERRIO, J. (ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid, Ed. Biblioteca Nueva. 2010, pp. 63-89

Webgrafía

BESOLÍ MARTÍN, A., "El uso de fuentes audiovisuales en museos de historia: técnicas expositivas y estrategias de comunicación". Comunicación presentada en las Terceras Jornadas Archivo y Memoria. Madrid, 21-22 febrero 2008, en http://www.museodelferrocarril.org/archivo/pdf/archivoy memoria03/3J_Comunicacion_10_Andres%20Besoli%20Mart%C3%ADn.pdf [consultado en 16/02/2016]

CAMACHO, L., "Radio educación" en Idalia García y Boly Cottom (Coordinadores) *El patrimonio documental en México, reflexiones sobre un problema cultural*, 2009, en http://www.academia.edu/18893544/El_patrimonio_documental_en_M%C3%A9xico [consultado en 18/03/2016]

CARLES, J. L., "El paisaje sonoro, una herramienta interdisciplinar: análisis, creación y pedagogía con el sonido", I Encuentro Iberoamericano sobre Paisajes Sonoros, 2007, en . http://cvc.cervantes.es/artes/paisajes_sonoros/default.htm [consultado en 18/02/2016]

Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, "UNESCO", 32ª reunión, celebrada en París del 29 de septiembre al diecisiete de octubre de 2003 en <http://unesdoc.unesco.org/Images/0013/001325/132540s.pdf> [consultado en 18/02/2016]

FERNÁNDEZ CERVIÑO, Mª X., "Musealizar lo intangible. El patrimonio inmaterial en el museo". Museo. XI Jornadas de Museología, 13 (2008), pp. 258-264. En http://www.apme.es/revista/museo13_258.pdf [consultado 15/02/2016]

GARCÍA NAVARRO, J. y GÓMEZ GÓMEZ, A.; "Medios interactivos y audiovisuales. Una realidad en el Museo del Traje", en *Indumenta*, Revista del Museo del Traje, nº0, 2007, pp. 39-48, en <http://museodeltraje.mcu.es/popups/publicaciones-electronicas/2007-indumenta0/Indumenta00-04-JGN.pdf> [consultado en 18/03/2016]

RODRÍGUEZ RESÉNDIZ, P. O.; *Modelo de desarrollo de la Fonoteca Nacional de México*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2011, en <http://eprints.ucm.es/13738/1/T33255.pdf> [consultado 15/03/2016]

VV.AA. *Los visitantes como patrimonio. El Museo de las escuelas*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Luján, 2012, en http://www.ilam.org/ILAMDOC/Publicaciones_recibidas/Los_visitantes_como_patrimonio.pdf [consultado 15/03/2016]

VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LAS AULAS DEL FRANQUISMO. UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DEL MUSEÍSMO PEDAGÓGICO Y LA PEDAGOGÍA DE LOS ESPACIOS

José Ángel AYLLÓN GÓMEZ
Raúl MIGUEL MALMIERCA
Álvaro NIETO RATERO
Universidad de Salamanca, España

“Vigilancia, ejercicios, maniobras, calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros, una manera de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas, se ha desarrollado en el curso de los siglos clásicos, en los hospitales, en el ejército, las escuelas, los colegios o los talleres: la disciplina. El siglo XIX inventó, sin duda, las libertades: pero les dio un subsuelo profundo y sólido — la sociedad disciplinaria de la que seguimos dependiendo.”

M. Foucault: “Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión.”

Introducción

La escuela ha sufrido cambios sustanciales en España a lo largo de todo el último siglo. Desde los visos modernizadores de la II República pasando por las aulas del franquismo y la llegada de la democracia, con la cual se produjo una mayor organización escolar y una definitiva democratización de la enseñanza. Según Moreno Doña (2012, 4) “Cuando se habla de formalidad escolar tradicional como coerción se hace referencia a cómo la escuela, con sus reglas explícitas e implícitas, la cual imposibilita un desarrollo libre del comportamiento del niño/a, obligándolos a conocer de la manera a cómo se hace en nuestras escuelas, en las que el pensamiento lineal y causal no dejan paso a otras formas de conocer”.

Centrándonos en la etapa tradicionalista del franquismo, nuestra pretensión con esta investigación, supone una aplicación de las tesis del sociólogo francés Pierre Bourdieu, en torno a la violencia simbólica, para el análisis del patrimonio histórico educativo.

Concretamente, en el trabajo que sugerimos nos retrotraemos a la ominosa época de la dictadura franquista en España, con el objeto de analizar posibles elementos e indicios de violencia simbólica en las aulas de aquella etapa. Para ello, también tomaremos en consideración las nociones referentes a la llamada pedagogía de los espacios, poniendo de relieve aquellos elementos materiales de la cultura escolar

que de alguna manera más soterrada o difusa influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en un contexto de educación formal como es la escuela. “La Pedagogía no puede sustraerse a este movimiento, mucho menos si algunas de esas transformaciones apuntan a revisiones importantes en la propia estructura conceptual, de acción y de interpretación, de la educación.” (García Del Dujo y Muñoz Rodríguez, 1999, 257).

Para un estudio de carácter historiográfico, nos valdremos de algunos exponentes del museísmo pedagógico en España, para poder evocar de la forma más fidedigna posible las aulas, entendidas como espacios en los que se desarrollan actividades lectivas. Consideramos que la interacción entre los diferentes elementos del espacio, así como su disposición, con los discentes tenía y sigue teniendo su influencia en la adquisición o no de aprendizajes de conocimientos, valores, e incluso posiciones ideológicas.

1.

Organización escolar durante la primera etapa del franquismo

La organización de las escuelas en la primera etapa del franquismo (1936-1959) y la formación del alumnado son aspectos clave durante la misma, con unos contenidos y principios educacionales que se afanan en transmitir e inculcar ese ideario del régimen a los alumnos y a la sociedad de la época. En este sentido, esa labor de difusión no puede relegar a ningún sector de la sociedad española, incluida, claro está, la enseñanza primaria y las escuelas. En datos recogidos en el libro de Max Gallo (1972, 66) “El Ministerio de Justicia confirmó que entre abril de 1939 y junio de 1944 fueron asesinados 6000 maestros y un centenar de profesores de universidad”. Tras el levantamiento militar de 1936, el 1 de abril de 1939 es finalmente derrotada la II República española, estableciéndose un nuevo régimen dictatorial de carácter nacional-católico y fascista. Según Foucault (1978, 122) “Poder y saber se articulan por cierto en el discurso. Y por esa misma razón, es preciso concebir el discurso como una serie de fragmentos discontinuos cuya función táctica no es uniforme ni estable. Más precisamente, no hay que imaginar un universo del discurso dividido entre el discurso aceptado y el discurso excluido o entre el discurso dominante y el discurso dominado, sino como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes”.

El nuevo orden es tanto de índole política y moral como de carácter educativo y tuvo una repercusión inmediata en la sociedad y escuela de la época, ya que de los niños iba a depender la perduración del régimen en los años posteriores. Un currículo educativo y una instrumentalización de la docencia basada en los ideales de obediencia, religión, jerarquía, respeto y disciplina; todo ello unido a los ideales conservadores y patrióticos del partido de Falange Española, anhelo de la difusión de la enseñanza por méritos de capacidad en todos y cada uno de los niveles, y bajo

el manto de la religión católica y de sus valores morales con un compromiso implícito y obligatorio de cumplimiento de los mismos. A su vez, se suponía la esencia de España como país hacia un rumbo común y colectivo en el que todos los españoles debían de estar embarcados. El franquismo no es una etapa lineal, y es bien sabido que al final de la dictadura y tras la aprobación de la Ley General de Educación en 1970 se iniciaron tímidos visos democráticos de la enseñanza y cambios curriculares. Dada la brevedad de este texto, no vamos a indagar en estas leyes, pero citaremos los cambios legislativos más significativos elaborados por el franquismo en sus primeros años, los cuales fueron los siguientes:

- La ley de 20 de septiembre de 1938, de Reforma de la Segunda Enseñanza.
- La ley de 29 de julio de 1943, sobre ordenación de la universidad española y la ley de reforma de las enseñanzas medias.
- La ley de 17 de julio de 1945 reguladora de la Enseñanza Primaria.
- La ley de 1949, de Bases de Enseñanza Media y Profesional.

De la misma forma, el 27 de agosto de 1953 se firmaría el nuevo Concordato con la Santa Sede, por el cual la iglesia refuerza su influencia y poder en la educación en España, así como se reserva diversas competencias, entre ellas, por ejemplo, la construcción de nuevas universidades. En esta época, la educación fue el eje principal para lograr el objetivo de una sociedad jerarquizada, en la cual los subordinados o llamados “los de abajo” tenían que obedecer a las clases dominantes, es decir, a “los de arriba”. Ese mismo año 1953, se aprobaría una ley de construcciones escolares, fructificándose el primer plan quinquenal de construcción de escuelas públicas en 1956.

La escuela de la primera etapa del franquismo era garante de la reproducción de los modelos y valores en los que se sustentaba el nacionalcatolicismo imperante, en el que la religión católica impregnaba todas las esferas cotidianas, así como una exaltación patriótica que recordaba con nostalgia las grandes glorias del Imperio Español. Es sabido, que el ideal era formar a un hombre español, cristiano, y a una mujer relegada a las labores del hogar.

2.

Espacios escolares. Algo más que espacios físicos

La utilización, el uso y aprovechamiento como recurso pedagógico de los espacios escolares ha sido objeto de estudio durante las últimas décadas. “Antropológica y pedagógicamente hablando, es precisamente a esa formación del ser humano en y mediante los espacios a lo que queremos apuntar. Dicho con otras palabras: no hay formación en abstracto y al margen de una cierta espacialidad, lo que vuelve necesaria la pregunta antropológico-pedagógica e histórica por la configuración y papel de estos espacios para la formación.” (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2005, 61). Cabe

destacar que el espacio escolar en las escuelas nunca se ha reducido únicamente al espacio escolar “físico” del aula. Son numerosos los lugares donde se puede dar lugar al acto pedagógico y fomento del aprendizaje.

De este modo, el lugar condiciona nuestras conductas y pensamientos, contribuyendo a configurar la identidad de las personas, de tal manera los espacios poseen una educatividad (García del Dujo, Muñoz Rodríguez, 258). De este modo, los espacios escolares poseen su propia educatividad intrínseca, más allá de los currículos y de las metodologías didácticas empleadas por el docente. Los objetos escolares empleados, la ornamentación del aula, así como su disposición, emanan ciertos discursos o mensajes, que el alumno o visitante de un museo pedagógico puede percibir, codificar e interpretar, llegando a producirse así también aprendizajes de un carácter más informal. Es esta una cuestión, que creemos que no se debe obviar pues los educandos aprenden a través de la interacción con el espacio físico que les rodea ya sea un aula o un patio. El espacio como sostiene Viñao no es neutro (1993, 25).

Siguiendo a Bourdieu y Passeron (1981, 27) todo poder que ejerce violencia simbólica, “es aquel poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando relaciones de fuerza”. Dichas significaciones pueden ser operadas a través del espacio, que según Acaso (2012, 44) se transforma en el aula en discursos, los cuales son percibidos e interpretados por los sujetos cognoscentes, interiorizando así aprendizajes debido a factores como la disposición material de los propios espacios escolares o la dimensión simbólica que desprenden.

3.

El museo “La Última Escuela” y el CEMUPE. Espacios museísticos para el análisis

A continuación, basándonos en la observación de ambos museos, analizaremos los discursos operados a través de los espacios escolares, como actividad educativa no formal, a todos aquellos visitantes que asistan a estos museos pedagógicos, o cualesquiera otros que se han ido creando en las últimas décadas en nuestro país y que influyeron, de similar forma en el aprendizaje de los escolares en el pasado, en un contexto educativo formal

Tal y como hemos puesto de manifiesto, nuestra pretensión en este trabajo, es reflejar en cierta manera como el espacio escolar, los elementos que lo integran, así como su disposición pueden llegar a formar parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera latente. En concreto, pensamos que los museos pedagógicos pueden dar buena fe de ellos al público en general, teniendo en cuenta el potencial educativo que pueden tener estos para el conocimiento de épocas de nuestra historia colectiva. Para tal fin, nos fijaremos en dos museos pedagógicos ubicados en Castilla y León, los cuales además de contar con numeroso material escolar de

distintas épocas de la España contemporánea. Ambos museos cuentan con la recreación de un aula o varias en sus instalaciones. Particularmente, nos fijaremos en las reproducciones de espacios escolares referentes a la escuela del franquismo y su nacionalcatolicismo.

En primer lugar, nos hemos fijado en el Museo Pedagógico “La Última Escuela” de Otones de Benjumea, una pequeña localidad sita en la provincia de Segovia. Su inauguración tuvo lugar en 1996, aprovechándose para su acondicionamiento el antiguo edificio escolar de Otones de Benjumea, lo cual permite una aproximación más realista y fidedigna a lo que era una modesta escuela rural en el siglo XIX y buena parte de la centuria del XX. Un museo pedagógico que cuenta con más de 20.000 objetos escolares en su inventario, y que cuenta como característica señera que fue impulsado por una asociación cultural de carácter vecinal, de nombre Asociación Cultural “El Corralón”.

Por otro lado, también nos hemos valido como referente el CEMUPE (Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca), ubicado en el Campus Viriato que tiene la institución universitaria salmantina en Zamora. Se trata de un museo pedagógico que figura como centro propio de la Universidad de Salamanca desde el año 2010. Es este un museo, que cuenta con unas instalaciones más amplias que el anterior, albergando estancias que representan aulas correspondientes a distintas épocas de la España contemporánea desde la II República hasta la Transición y finales del siglo XX. En nuestro caso, hemos centrado nuestra mirada en el espacio habilitado como “Aula del Nacionalcatolicismo”, por su relación con la escuela propia del franquismo.

4.

Espacio escolar y elementos de transmisión la de violencia simbólica en las aulas del franquismo. Hacia una aproximación

Es momento ahora señalar diferentes elementos que conformaban el espacio en las escuelas de la España del franquismo.

En primer lugar, diferenciaríamos aquellos elementos que se corresponden con objetos que conforman la cultura material de la escuela. Desde material didáctico como ábacos, mapas, globos terráqueos, balanzas, cuerpos geométricos, láminas que desprende de una manera más o menos directa, postulados característicos de la escuela del nacionalcatolicismo que abrigó el régimen de Franco, especialmente en los primeros tiempos de su poder político. Nos ha llamado la atención, la presencia de un mapa mudo interactivo de fabricación que podemos catalogar como artesanal en el Museo Pedagógico “La Última Escuela” de Otones, en el que además de indicar las capitales de provincia del país, también aparece para su ubicación los santuarios marianos de Lourdes (Francia) Y Fátima (Portugal). En el caso del CEMU-

PE, unas huchas del DOMUND (Jornada Mundial de las Misiones), con formas de cabezas de diferentes etnias del mundo, de las cuales, interpretamos que emanan una visión etnocentrista del mundo, y cierto paternalismo mesiánico frente a otras culturas no occidentales.

Por otro lado, en segundo lugar nos encontraríamos con elementos de carácter ornamental, a menudo con connotaciones religiosas, u otros de carácter más funcional, relacionados con el mobiliario del aula. Este segundo tipo de elementos, creemos que entrañan un valor simbólico más soterrado.

En este sentido, nos podemos encontrar en las aulas franquistas de estos museos con láminas o esculturas que representan figuras de culto de la religión católica, de personalidades directamente con el régimen (Francisco Franco y José Antonio Primo de Rivera especialmente) o bien tarimas bajo la mesa del docente, o la posición de la misma, frontal a los pupitres de los alumnos. Estos elementos vienen a reafirmar algunos postulados ideológicos y religiosos que sustentaron la dictadura franquista, así el magistrocentrismo que caracterizaba a la escuela de esta época histórica. Por otra parte, los pupitres no estaban precisamente pensados para el aprendizaje cooperativo, sino que favorecían de alguna manera una enseñanza verbalista. En ocasiones, junto a la fecha del día escrita en la pizarra del aula, se recordaban festividades religiosas o bien relacionadas con el ideario del franquismo como el Día de la Raza, el Día del Estudiante Caído (9 de febrero), entre otras.

No podemos obviar, el papel que jugaba el espacio cuando el docente ordenaba un castigo. Castigos como que el escolar se arrodillase poniendo los brazos en cruz mientras sujetaba libros, o bien que se mantenerse de pie frente a la pared de espalda al resto de la clase, fueron experiencias cotidianas en las aulas de ese periodo histórico.

5. Conclusiones

La escuela en la etapa franquista fue un espacio de reproducción de ideales y conductas ancladas al ideario de la religión, el orden, la disciplina y el militarismo. En esta primera etapa de la dictadura, el *modus faciendi* del profesor en la escuela queda legitimado para abordarlo de esa manera, ya que es el docente el que transmite los contenidos curriculares impuestos por la clase dominante, como algo normal, disimulando la fuerza de esa imposición. Algo que expresa de forma esclarecedora González Faraco (2007, 80) “en los regímenes totalitarios, las paredes escuchan pero también hablan el paisaje no es inocuo, ni un mero ornamento: constituye un capítulo primordial en la fabricación silenciosa de la cultura escolar”

Siguiendo las tesis de Bourdieu y Passeron, el sistema educativo dispone de cierto grado de autonomía para cumplir con la función última para lo cual fue creado, que no es otro que la reproducción social de ese ideario dentro de la escuela y de

la sociedad. Estos planteamientos que dan perfectamente encuadrados en los planteamientos ideológicos de la escuela en la primera etapa de la dictadura franquista, ya que Bourdieu y Passeron cierran de este modo en su obra *La reproducción social. Elementos para una teoría la enseñanza*, el círculo de la reproducción cultural y de su relación con la reproducción social, no dejando espacio para la lucha y el cambio educativo que apunte a la transformación del individuo. Es decir, que el sistema educativo durante aquella etapa no solamente cumplió con la función de inculcación de un arbitrario cultural sino también el de reproducción social.

En la escuela del siglo XXI resulta imposible obviar la importancia de la pedagogía de los espacios como modo de repensar la educación. Según García Del Dujo y Muñoz Rodríguez (2004, 258) “Tenemos que aceptar los espacios como elementos básicos de toda actividad que pueda ser tildada de educativa, buscando así la construcción de las personas desde los espacios de influencia.”

El auge del activo cultural del museísmo pedagógico tanto en España como en Europa ha sido de gran calibre en las últimas décadas. Podemos afirmar que el inicio de esta revolución se puede situar en la década de los 60 hacia un enfoque mucho más divergente. “En esta sociedad de la información deja de tener sentido la centralización, la pobreza informativa y el elitismo para dejar paso a la descentralización, al crecimiento de la investigación sobre el patrimonio, a un aumento notable de la difusión de la información y a la democratización de los museos.” (Ruiz Berrio, 2006, 277).

Es ahí donde el paradigma de la Escuela Nueva –ciertamente denostado en los últimos años- puede y debe ser la tesis y el tejido conectivo del modo de repensar la educación a través de la pedagogía de los espacios en una sociedad postmoderna como la actual, con unas demandas educativas por parte de los diversos actores de la sociedad bastante más exigentes que las de aquella etapa. Un momento en el que los espacios escolares no son solo físicos, sino que son también digitales. Estos espacios escolares se relacionan y se han relacionado de forma dialéctica con el sujeto cognoscente. Es posible que debamos tener en consideración con mayor frecuencia que el espacio escolar, no es únicamente un espacio físico, inane, despojado de cualquier significante o connotación,

Teniendo en cuenta lo expuesto en el anterior párrafo, nos surge la siguiente cuestión: si esta relación dialéctica entre entorno y aprendiz se da en los contextos educativos ya sean formales o no formales ¿Por qué no los visitantes de un museo pedagógico pueden experimentar los mismos procesos de violencia simbólica? En este sentido, es posible que el museísmo pedagógico tenga latente una potencialidad educativa, para trasladar a los jóvenes del siglo XXI cómo era la escuela en décadas pasadas, desde un prisma, más personal, más subjetivo. Estaríamos hablando de conocer el espacio escolar como entorno físico, sino también de la forma de percibirlo.

Bibliografía

- ACASO, M. *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Barcelona, Ediciones de la Catarata, 2012.
- ALONSO, L.E., "Pierre Bourdieu, el lenguaje y la comunicación: De los mercados lingüísticos a la degradación mediática." (2010) en http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c_tribuna/TL-Alonso-lenguaje.PDF [consultado 21/02/2016]
- BACHELARD, G., *La poética del espacio*. (2012) Fondo de cultura económica.
- BEDMAR MORENO, M. y MONTERO GARCÍA, I., "Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de nuestros mayores", *Revista de Investigación educativa* n°28, (1) (2010) pp. 141-156.
- BOURDIEU, P. *La distinción*. (1988) Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C., "Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica." en *La Reproducción social. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.(2001) España, Popular, pp. 15-85.
- BOURDIEU, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*. (1997) Editorial Siglo XXI.
- BOURDIEU, P., et al. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1981.
- Cátedra Sociología de las Instituciones educativas – Comisión 2. en <https://sociologiadelasinstituciones.files.wordpress.com/2011/04/la-reproduccion3b3n-p-bourdieu.pdf> [consultado 3/2/2016]
- DE MASCOTTI, I., "La educación como violencia simbólica: Bordieu-Passeron".
- DIEGO PÉREZ, C., "Intervención del primer ministro de Educación Nacional del franquismo sobre libros escolares" en *Revista Complutense de Educación*, (1999), vol. 10 n°2 pp. 53-72.
- FOUCAULT, M., *Historia de la sexualidad. Vol. I La voluntad de saber* (1978) .Madrid: siglo XXI.
- FOUCAULT, M., *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. (2002) Editorial Siglo XXI, Argentina.
- GALLO, M., *Historia de la España franquista*. (1972) Editorial Ruedo Ibérico. Madrid.
- GONZÁLEZ FARACO, J. C., "La modernización de la escuela en las segunda mitad del siglo XX: desafío, mitos y retóricas" en Escolano Benito, A. (ed.): *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*, 2007, pp. 75-89
- GARCÍA DEL DUJO, Á., y RODRÍGUEZ MUÑOZ, J. M., "Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI." *Revista española de pedagogía*, (2004), pp. 257-278.
- LÓPEZ MARTÍN, R., "Historia de la escuela y cultura escolar: dos épocas de fructíferas relaciones. Un balance a propósito de la emergente importancia del patrimonio escolar." *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (2012), n° 22, pp. 17-42.
- MORENO DOÑA, A., "Auto organización del espacio y los tiempos educativos. Ensayo sobre la democracia escolar" *Revista Polis* (2012) en <http://polis.revues.org/522> [consultado 12/2/2016]

- PARRA MONSERRAT, M., "La educación silenciosa. Espacios escolares, discursos de poder e imaginarios colectivos. XIII Coloquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control Barcelona, 5-10 de mayo de 2014. en <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/David%20Parra%20Monserrat.pdf> [consultado 2/3/16]
- RUIZ BERRIO, J., "Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los Museos Pedagógicos" en *Historia de la Educación*, (2013), vol. 25, pp. 271-290.
- RUNGE PEÑA, A. K. y MUÑOZ GAVIRIA, D.A., "Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas." *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (2005) vol. 3, no 2, pp. 51-81.
- VIÑAO FRAGO, A., "Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones." *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* (1993), vol. 12, pp. 17-74.
- VIÑAO FRAGO, A., "El espacio escolar. Introducción". *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*.(1993), vol. 12, pp. 11-16.
- VIÑAO FRAGO, A., "Escolarización, edificios y espacios escolares". *Participación educativa*, (2008), nº7, pp. 16-27.

LOS INSTITUTOS HISTÓRICOS Y EL PATRIMONIO EDUCATIVO: EL INSTITUTO “PEDRO ESPINOSA” DE ANTEQUERA

Isabel GRANA GIL
Universidad de Málaga¹

Introducción

Como afirmaba Sanchidrián recientemente “Andalucía no ha permanecido ajena a la pasión que se ha despertado en el mundo en torno a la conservación, catalogación y estado de su patrimonio educativo” (Sanchidrián, 2015, 32).

El objetivo de la comunicación es dar a conocer el Museo Virtual del Patrimonio (MUVIPA) que se ha inaugurado en abril de 2015 en el Instituto Pedro Espinosa de Antequera, y que es el único de la provincia de Málaga. Este centro se inauguró en 1928 y forma parte de la red de institutos históricos de España.

1.

Los institutos históricos y el patrimonio educativo

En el año 2007 por iniciativa del profesor Luis Castellón Serrano, responsable del Museo de Ciencias del IES “Padre Suárez” de Granada, se celebraron en esa ciudad las primeras *Jornadas de Institutos históricos de España*. La iniciativa, avalada posteriormente por el Consejo Escolar del Estado, pretendía poner en contacto a profesores y equipos directivos de diferentes centros del país que por decisión propia se habían propuesto rescatar del olvido el patrimonio educativo (artístico, científico, técnico, bibliográfico, etc.) que a menudo estaba en absoluto estado de abandono

1 Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación titulado “El Estado y la Iglesia como órganos de control del profesorado no universitario. España (1857-1931)”, EDU2014-53679P cuyos investigadores principales somos Isabel Grana y Francisco Martín, y los investigadores son: Carmen Sanchidrián de la Universidad de Málaga, Juan Luis Rubio y Guadalupe Trigueros de la Universidad de Sevilla, Montserrat González y Carmen Diego de la Universidad de Oviedo y Victoria Robles de la Universidad de Granada.

en muchos centros educativos históricos y con patrimonio, con el fin de protegerlo, catalogarlo, estudiarlo, difundirlo a toda la comunidad y, fundamentalmente, preservarlo para las generaciones venideras.

Las primeras Jornadas de Granada supusieron un enorme paso hacia delante en el conocimiento y difusión de este patrimonio educativo. En las posteriores se hizo evidente de que no solo los llamados "*Institutos históricos*" de 1845 poseían un legado documental y patrimonial importante sino que también algunos centros creados con posterioridad recibieron por diversas circunstancias (donaciones, compras, cesiones, etc.) legados bibliográficos, artísticos, documentales o científicos que también constituyen un patrimonio de primer orden que es preciso catalogar, conservar y difundir. Desde entonces, el apoyo del Consejo Escolar del Estado ha sido básico en la creación de una *Red de Institutos Históricos y con patrimonio* como se denominó. Gracias a su iniciativa, en marzo del 2008 se publicó un amplio volumen de la revista Participación Educativa con el título "*Historia de un olvido: patrimonio en los centros escolares*" que incluía presentaciones de un importante número de Institutos históricos (entre ellos el del Pedro Espinosa).

En julio de 2010, y como conclusión de las IV Jornadas celebradas en Galicia, nació la *Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos* siendo aprobada en febrero de 2011 y en julio de ese mismo año les concedieron el ingreso en la orden civil de Alfonso X el Sabio en la categoría de *Corbata* (Castellón, 2011) por la labor realizada en defensa del Patrimonio.

Actualmente el número de Institutos que asisten regularmente a estas Jornadas supera ya en buen número la treintena y en casi todos ellos se han realizado importantes trabajos de catalogación, conservación y difusión del patrimonio. El número de profesores que participan de forma voluntaria en estos trabajos también se ha incrementado de forma ostensible. Se han presentado y debatido numerosas ponencias y se han compartido experiencias de conservación, catalogación, difusión, búsqueda de financiación, uso del patrimonio como material didáctico, etc. que han sido de gran ayuda para los centros que se han ido incorporando con posterioridad. Este año se van a celebrar las X Jornadas en Teruel.

2.

El Instituto Pedro Espinosa

En mayo de 1928 se publicaba un decreto por el que se establecía la posibilidad de crear institutos de segunda enseñanza por parte de los ayuntamientos siempre que cumplieran unos requisitos y compromisos concretos. Por la vía de este Decreto se fueron creando más de una veintena de centros en diversas localidades españolas, siendo una de ellas Antequera, con la categoría de Local por lo que sólo podían impartir el bachillerato elemental (Cruz, 2012, 24). Después de muchas gestiones, por Orden Ministerial de 6 de noviembre de 1934 se elevaba el Instituto de Ante-

quera a la categoría de Nacional. La Junta Directiva solicitó entonces al Ministerio de Instrucción Pública que el nuevo centro se denominara con el nombre del más prestigioso hombre de letras de la ciudad: Pedro Espinosa (poeta barroco que vivió entre los años 1570 y 1650. Es considerado uno de los mejores antólogos del siglo de oro y además escribió una vasta obra literaria en verso y prosa).

A partir de 1870 funcionaba en la ciudad el Colegio San Luis Gonzaga de Segunda Enseñanza subvencionado por el Ayuntamiento, que venía acogiendo a los alumnos que deseaban estudiar el bachillerato sin salir de la ciudad. En las bases del mismo,

“a cambio de la subvención de 12.000 reales por parte del Ayuntamiento, contemplaban la admisión gratuita de la mitad o por lo menos la tercera parte de los alumnos, doce de los cuales serán nombrados por el Ayuntamiento; **destinar la mitad o tercera parte de todas las entradas del Colegio a la adquisición de gabinetes de Física e Historia Natural, que han de quedar en beneficio de la población**, y en tercer lugar un céntrico y espacioso local con excelentes condiciones higiénicas y que puede contener perfectamente cuarenta alumnos internos” (Fernández y Heredia, 1996, 125).

Una vez en funcionamiento el colegio, el objetivo era conseguir el reconocimiento como establecimiento libre. Para ello, la corporación antequerana tenía que hacerse cargo totalmente del mismo, como propuso el director del centro Rodríguez Campó. Con este fin se acordó remitir la solicitud al Rector de la Universidad de Granada y asumir todos los gastos de personal y material. Por otra parte, el centro adoptaba el plan con latín y se disponía la adquisición de **gabinetes de Física, Química e Historia Natural y de materiales para las clases de Geografía y Matemáticas** con el objeto de contemplar el estudio de las asignaturas del Bachillerato. Por otro lado, el Ayuntamiento asumía la tutela del Colegio y quedaba encargado de los nombramientos de director y secretario (José Rodríguez Campó y Manuel Vázquez, respectivamente) y de la plantilla de profesores. Estas condiciones fueron aprobadas en la sesión de la Junta Municipal del 20 de julio de 1871 (Fernández y Heredia, 1996, 126).

La declaración del mismo como Centro de Enseñanza Libre hizo posible que el Colegio se presentara en un prospecto de 1872 como **Instituto Municipal de Antequera**, bajo la advocación de San Luis Gonzaga. En éste se expresaba que:

“las enseñanzas de este Instituto son una realidad; y nuestro gozo ha sido grande al recibir de ellos (catedráticos de la Universidad de Granada) las felicitaciones más cordiales por el brillante resultado de los exámenes, y muy en particular de las oposiciones a los premios.

Han influido no poco en éxito tan feliz el Gabinete, bastante completo, de Física e Historia natural; la hermosa colección de grandes mapas murales y demás útiles de enseñanza que, po-

niendo como de relieve las cuestiones más difíciles, logran con facilidad grabarlos en el ánimo de la tierna juventud” (Ortega y Parejo, 1992, pp.48-49).

El marco legislativo se modificó en el Decreto de 29 de septiembre de 1874, que restauraba en parte la situación previa a las normativas de 1868 en cuanto a la enseñanza privada. Los colegios quedaban de nuevo incorporados a los institutos, reconociéndoseles el derecho a recibir subvenciones de corporaciones. Sin embargo, la marcha del Colegio no debió ser demasiado satisfactoria ya que en septiembre de 1885, la Comisión de Instrucción Pública del Ayuntamiento presentó un proyecto de bases para la reorganización del **Colegio de Segunda Enseñanza de San Luis Gonzaga** que, entre otros puntos, establecía que el Colegio llevaría el título de Municipal, y se incluía la facultad concedida a José Rodríguez Campó de nombrar a algunos profesores en **contrapartida al préstamo gratuito que hacía de los Gabinetes de Física e Historia Natural** (Fernández y Heredia, 1996, 137-138).

A partir de esta fecha y hasta la primera década del siglo XX, las sucesivas reorganizaciones del centro, ponían en evidencia, además de la poco satisfactoria marcha del Colegio, que su municipalización -más o menos acentuada según el momento- lo hacía depender de las luchas políticas por el control del Ayuntamiento entre los distintos sectores de la oligarquía antequerana.

De hecho, al perder la incorporación al Instituto Provincial a causa de los graves problemas que arrastraba, los alumnos del Colegio tenían que marchar a Málaga todos los finales de curso para superar los exámenes, lo que hizo que la situación cada vez fuera peor. De hecho, el sacerdote Rodríguez Campó, en 1914 propuso al Municipio ceder los Gabinetes de Física e Historia Natural de su propiedad que tenía depositados en el Colegio de San Luis Gonzaga a cambio de que le fuera concedido el aprovechamiento de las aguas de un arroyuelo a la Comunidad de Religiosas Catalinas, de la que él era capellán. Esta propuesta no se aceptó y el Alcalde, con el apoyo de la Corporación, acometió la reorganización del Colegio. Pero de nuevo los problemas aparecieron enseguida, ya que una semana después de la aprobación de la reorganización, dos profesores intentaron adquirir los Gabinetes de Física e Historia Natural del Colegio a su propietario, el director Rodríguez Campó, que no se llevó a cabo por la rápida intervención del Alcalde, el despido de esos profesores y la incorporación de otros nuevos.

La primera referencia a la necesidad de un instituto en Antequera será en abril de 1927, en el periódico El Sol de Antequera, que hablaba de “la falta de un Instituto que la importancia de la población exige ya”. El ayuntamiento hizo suya la propuesta y en enero de 1928 se tramitó la petición formal de un centro de enseñanza media oficial en Antequera, que finalmente se aprobó por un Real Decreto de 25 de agosto de 1928 que establecía la concesión a 19 ciudades, entre ellas Antequera, de un instituto que empezó a funcionar en octubre de ese curso (Fernández y Heredia, 1996, pp. 140-172).

La concesión del Instituto supuso la extinción del Colegio de San Luis Gonzaga, y el último director José Villalobos, junto al heredero de Rodríguez Campó, cedió todo

el material científico y bibliográfico que pasó al nuevo centro, lo que explica el rico patrimonio educativo que posee y que data, como hemos podido comprobar, de las últimas décadas del siglo XIX y las dos primeras del siglo XX.

3.

El patrimonio educativo del Instituto Pedro Espinosa

Durante el curso 2002/2003 se llevó a cabo la catalogación de muchos de estos instrumentos científicos, estudiaron mapas y se pusieron en valor diversos materiales para exponerlos con motivo del 75 aniversario de la fundación del instituto y recuperar de paso un valioso patrimonio histórico pedagógico. Para la exposición se construyeron vitrinas empotradas en la pared del pasillo de los laboratorios donde se albergaron los instrumentos para crear una exposición permanente de los mismos (Romero, 2008, 86-90).



Fig.1.
Vitrinas empotradas. Exposición permanente.
<http://museovirtualiespedroespinosa.blogspot.com.es>

En estas vitrinas se expusieron los aparatos del Gabinete de Física fundamentalmente, ya que fue el Departamento de Física y Química el que lo llevó a cabo. En este sentido la tarea ha sido ardua ya que muchos de los instrumentos no sabían para lo que servían, no conocían su nombre e incluso les faltaban piezas. La catalogación la llevaron a cabo a través de la consulta de libros antiguos y contactando con otras instituciones, como por ejemplo otros institutos históricos que tuvieran alguna pieza similar. Además contaron con el asesoramiento del profesor del Colegio San Estanislao de Málaga, Manuel Narváez, un especialista del Centro Principia de Málaga, Sebastián Cardenote, el director del Museo del IES “Padre Suárez” de Granada y del Museo Nacional de Ciencia y Tecnología, que había editado un catálogo de material de laboratorio, donde también encontraron bastante información.

También, han aprovechado los proyectos ARCE (2009-2011 y 2011-2013) y PRO-FUNDIZA (2012, 2013 y 2014) para impulsar este patrimonio entre el alumnado, clasificándolo, catalogándolo, limpiándolo, ordenándolo, fotografiándolo, ... en definitiva, poniéndolo en valor. Ambos proyectos han sido realizados por el profesorado del departamento de Física y Química.

La oportunidad de recuperar esos instrumentos y a la vez hacer que la mayoría de ellos volviera a tener utilidad tal como la tuvieron en su época fue uno de los objetivos que se plantearon para evitar que ese material se perdiera o se deteriora cada vez más.

4.

Museo Virtual del Patrimonio (MUVIPA)

El Museo Virtual del Patrimonio del IES Pedro Espinosa nace en abril de 2015 como continuación “natural” del trabajo que se venía realizando desde el curso 2003/04 de catalogación y recuperación del patrimonio del centro como hemos visto, y se debe a dos motivos fundamentalmente: en primer lugar porque el material del que disponen es mucho más del que pueden exponer en las vitrinas que se hicieron con motivo del 75 aniversario, y en segundo y fundamentalmente, porque a través de este museo virtual puede tener acceso a dicho material toda aquella persona que esté interesada en el mismo sin tener que desplazarse al Instituto.

He puesto “natural” entrecomillado porque este trabajo no está dotado con ningún presupuesto económico ni el personal que lo que está llevando a cabo disfruta de ninguna exención de su horario de trabajo. Por lo tanto es fruto del voluntarismo y el buen hacer de las personas como Matilde Ariza, profesora del Departamento de Física y Química del centro y de compañeros y alumnos del centro que se dedican a esta labor durante el recreo y por las tardes.

Hasta el momento están catalogadas más de 500 piezas entre instrumentos científicos, paneles, sustancias químicas, minerales, modelos anatómicos, o mapas del siglo XIX y principios del XX (La opinión de Málaga, 27 de enero de 2016).

El Museo se clasifica en varios bloques que presentamos a continuación

4.1. Noticias

En este primer bloque se recoge toda la información que genera el material que está catalogado en el Museo:

- **Actividades:** En esta sección se lleva a cabo un seguimiento de todas las actividades del Instituto relacionadas, de una u otra forma, con la ciencia y el patrimonio científico-histórico. Están separadas por años siendo la fecha de partida el año 2003. Sólo hay que pinchar en el enlace correspondiente para poder visualizar cada actividad. Hasta el momento hay 19 actividades.
- **Exposición permanente:** En esta sección se muestra el material que está expuesto en las vitrinas, vitrina por vitrina, que se crearon con motivo del 75 aniversario del centro.
- **Investigaciones científicas:** en este apartado se va dando cuenta del trabajo que se está realizando con el material existente en el centro y su divulgación, sobre todo en las Jornadas de los Institutos Históricos en las que participan ininterrumpidamente desde 2007. En éstas, se refleja muy bien como las investigaciones han sido llevadas a cabo con parte del material histórico que poseen para desarrollar actividades científicas y mostrarle al alumnado como se utilizaban los instrumentos en épocas pasadas.
- **Jornadas Nacionales de Institutos Históricos-ANDPIH:** Se hace mención de la realización todas las Jornadas de Institutos históricos desde el 2007 hasta el 2015, teniendo un enlace a cada una en la que se puede consultar las actas y toda la información existente.
- **Premios:** Se da cuenta, como su nombre indica, de los premios, menciones, galardones que se van otorgando al centro, alumnado o profesorado del mismo.

Fig. 2
Premio al Mejor Póster de la XXXV Bienal de la Real Sociedad Española de Física y 25º Encuentro Ibérico de Enseñanza de la Física en <http://museovirtualespedroespinoza.blogspot.com.es>



-
- Prensa: En esta sección se pueden seguir los ecos de los profesionales de la comunicación en lo que concierne al museo y a las actividades que se realizan en él.
 - Real Sociedad Española de la Física (RSEF): en esta se va dando cuenta de las actividades de la Real Sociedad de Física y existe un enlace con la página de la misma.

4.2. Gabinete de Física

En general es el más conocido porque, como dijimos más arriba, es el que se catalogó en el 75 aniversario del centro y es con el que se ha continuado durante los años siguientes. Son piezas originales o réplicas del siglo XIX de fabricantes alemanes y franceses como Secretan, Molteni, Leybold, Pfeiffer, Poulenc y Deyrolle y españoles como Pacisa y Cultura. Todas las piezas destacan por la belleza y el cuidado con que fueron construidas: madera, bronce, latón, cobre y vidrio.

Otro grupo de piezas pertenecen a dotaciones posteriores, la mayoría de Sogeresa de los años 60, en la que aparecen otros materiales más modernos. Se dispone además de un conjunto de material del Instituto Leonardo Torres Quevedo, contenido en un armario original en el que se encuentra material para la realización de prácticas de mecánica, electricidad y óptica.

Las piezas contenidas en esta colección constituyen dos grandes grupos de instrumentos. Unos se utilizaban como complemento de medida o para ser utilizados junto con otros: balanzas, nonius, aparatos de medida de magnitudes eléctricas, etc. Otros fueron construidos para dar una explicación a determinados fenómenos por sí solos y eran empleados por el profesor para dar apoyo a sus explicaciones por lo que contaba en la mayoría de los casos con un solo aparato.

Además, está expuesta en una vitrina especial una Tabla Periódica de Antropoff, realizada por Verlag Koehler & Vohkmar Co., Leipzig 1925, que ha sido restaurada por un especialista.

Cada aparato, máquina, o lámina está fotografiada y debajo de ella hay una explicación sobre la misma. Está dividida en las siguientes ramas: *Acústica, Calor, Cosmología, Electromagnetismo, Fluidos, Laboratorio "Torres Quevedo", Mecánica, Meteorología, Metrología, y Óptica.*

En este sentido están contando con la colaboración del alumnado de 4º de la ESO y Bachillerato que está colaborando en el proyecto y que han catalogado algunas de las piezas de los distintos Gabinetes, tal como queda reflejado en la página web (<http://museovirtualiespedroespinosa.blogspot.com.es>).

4.3. Gabinete de Química

En 2015, se ha iniciado la catalogación correspondiente a la Química, teniendo en cuenta que su clasificación se ha hecho marcando las pautas del material más

que de las partes de la Química, ya que cuando nacieron los institutos en España, la ciencia química no estaba tan desarrollada como para hacer una clasificación de las partes de la Química.

Por tanto, en esta sección, se presenta una colección de material utilizado en las operaciones químicas, englobando no solo el material de vidrio sino también aquellos instrumentos íntimamente relacionados con las reacciones químicas, sin olvidar los reactivos químicos más comúnmente utilizados en aquella época.

De igual forma, la tecnología mecánica está íntimamente relacionada con la química, por lo que también aparecen en esta sección balanzas de precisión, granatarios, estufas, centrífugas, alambiques, etc.



Fig. 3
Laboratorio de Química.
<http://museovirtualespedroespina.blogspot.com.es>

Antes de adentrarse en el material, se pueden repasar algunas nociones que reflejan la importancia de esta ciencia y de este material, así como sus instalaciones.

A continuación, está la siguiente clasificación que es la que mejor refleja el patrimonio químico de la época: *Láminas, Los Fogones del MUVIPA, Material de porcelana, Material de soporte-sujeción, Material de vidrio, Miscelánea, Modelos moleculares, Reactivos químicos, Técnicas instrumentales y utensilios.*

4.4. Gabinete de Historia Natural

Respecto a este Gabinete, de momento sólo se ha procedido a la catalogación en las siguientes categorías: *Anatomía, Botánica, Colecciones temáticas, Huerto Ecológico, Láminas murales, Mineralogía, Paleontología, Petrología, Sistemas cristalográficos y Zoología.*

Están realizadas las fotografías de las piezas, aunque aún no de todas las que tienen, pero no siempre hay explicación de las mismas como ocurre con el Gabinete de Física, que es el más completo.

4.5. Humanidades

Este apartado está dividido en *Arte, Cartografía y Documentos Históricos.*

Los apartados de Arte y Documentos Históricos de momento están vacíos. Hasta el ahora sólo tienen catalogado la cartografía, en la que se pueden encontrar mapas realizados a primeros del siglo XX, nacionales, peninsulares, internacionales, continentales y mundiales, en diferentes épocas de la historia; físicos y políticos, de temáticas muy variadas ya que no sólo son de Geografía sino también relacionados con la Astronomía y las costumbres de las sociedades francesa e inglesa, incluso algunos en relieve.

El trabajo de investigación de cada uno de los mapas con su ficha correspondiente lo hizo el ya desaparecido profesor del departamento de Ciencias Sociales del IES “Pedro Espinosa”, Rafael Fernández Pérez, para la celebración del 75 Aniversario del citado centro educativo en 2003.

4.6. Fondos bibliográficos

Dentro de este apartado están los referentes a *Biblioteca, Catálogo y Lecturas recomendadas.*

En la biblioteca “Antonio Muñoz Rojas” del Instituto hay catalogados más de 20.000 ejemplares de todas las épocas. El Centro ha recibido el Tercer Premio Nacional del Ministerio de Educación 2010 a las “Buenas Prácticas Bibliotecarias” y el Tercer Premio Nacional a las “Bibliotecas Escolares”. Además dispone de un catálogo de ejemplares antiguos.

5.

Proyecto de Iniciación a la Investigación e Innovación en Secundaria en Andalucía (Proyecto PIISA)

El Proyecto PIISA nació en Granada en 2010 y se trataba de colaborar con Centros de Secundaria con la Universidad o el CSIC para realizar proyectos de un curso académico donde se ponga en contacto a estudiantes de 4º de la ESO y Bachillerato con la investigación en los distintos Departamentos universitarios, fundamentalmente de Ciencias o Ingeniería, inicialmente. Se trataba de mostrar al alumnado como se investiga y así tratar de ilusionarlos con la ciencia. Tuvo tanto éxito, que actualmente se desarrollan proyectos en las Universidades de Granada, Córdoba, Sevilla, Málaga y de fuera de Andalucía Murcia y el curso que viene se integrará Jaén.

El IES “Pedro Espinosa”, este curso y por segundo año consecutivo, participa en el Proyecto PIISA, donde 13 alumnos del centro están investigando en ocho proyectos ofertados por la UMA y el CSIC.

Este año, además, uno de los proyectos PIISA es el “Estudio de los instrumentos científicos del siglo XIX en el Museo Virtual del Patrimonio del IES “Pedro Espinosa” como laboratorio histórico”. Para ello, la profesora M^a Matilde Ariza Montes del IES “Pedro Espinosa” y la autora de este texto estamos trabajando conjuntamente con alumnos de las provincias de Málaga y Cádiz en la catalogación del material del Gabinete de Física del Museo utilizando los criterios de clasificación museológica según las pautas que sugiere E. Porta con su Sistema de Documentación para Museos seguido en muchos museos como el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología.

6.

Conclusiones

Para concluir podemos señalar como la reciente creación del Museo del Patrimonio del IES Pedro Espinosa (MUVIPA), único en la provincia de Málaga, es consecuencia del interés despertado por el patrimonio histórico educativo que poseen en el centro, de las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX, anterior a su creación y que es heredado del Colegio San Luis Gonzaga, que nació con la celebración del 75 aniversario del mismo y que se ha ido acrecentando y desarrollando por el esfuerzo personal de algunos docentes, fundamentalmente del Departamento de Física y Química del Instituto, que han sabido implicar a compañeros y alumnos en la recuperación, conservación e incluso utilización de los materiales, y también a la integración en la Red de Institutos Históricos y a su participación en las Jornadas que se celebran anualmente en las que se han podido poner en contacto y compartir experiencias con otros centros y docentes que están en sus mismas condiciones.

Como hemos podido comprobar, la parte del Gabinete de Física es la más avanzada y en el que se está trabajando más (proyecto PIIISA), en menor medida los de Química e Historia Natural y la parte de Humanidades y Fondos Bibliográficos están apenas desarrolladas. Esto sin duda se debe, por un lado a la reciente creación del Museo, pero también al hecho de que el Museo se ha creado y está creciendo únicamente debido al esfuerzo personal y la voluntad de parte del personal del centro, que no disponen de ninguna dotación económica ni disminución de su horario lectivo por lo que es absolutamente voluntaria. En este sentido las personas que están comprometidas con el proyecto son fundamentalmente del Departamento de Física y Química y en menor medida del de Biología y en menor medida por parte de los Departamentos de Letras.

Bibliografía

CASTELLON, L., "Sinopsis de los orígenes de la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos e iniciativas derivadas" en *Los institutos Históricos: Memoria y Patrimonio, Jornada de trabajo de 23 de noviembre de 2011, Ministerio de Educación, Consejo Escolar del Estado y CEIMES* en <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/seminarios/jornada-2011-institutos-historicos.pdf?documentId=0901e72b810a3d2f> [consultado 20/3/2016]

CRUZ OROZCO, J.I., "Los institutos de segunda enseñanza en España. Datos sobre su implantación", *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 (2012), pp.233-252.

FERNÁNDEZ PARADAS, M. y HEREDIA FLORES, V.M., "La segunda enseñanza en Antequera (1844-1928): los colegios de San Luis Gonzaga", *Revista de Estudios Antequeranos*, 4 (1996), pp. 81-178.

<https://sites.google.com/site/andelpih>

<http://museovirtualespedroespinosa.blogspot.com.es>

ORTEGA Y PAREJO, A., *El Instituto "Pedro Espinosa" de Antequera: sus primeros años (1928-1934)*, Ayuntamiento, Antequera, 1992.

ROMERO BENÍTEZ, C., "Centros escolares con patrimonio. IES Pedro Espinosa. Antequera", *CEE Participación Educativa*, 7 (2008), pp.86-90, en <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n7-romero-benitez.pdf> [consultado 18/3/2016]

SANCHIDRIÁN BLANCO, C., "A través de los objetos. El patrimonio histórico-educativo en Andalucía", *Andalucía en la Historia*, 49 (2015), pp. 32-37.

RECUPERACIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO DEL INSTITUTO PROVINCIAL DE BADAJOZ

Cristina REDONDO CASTRO
Universidad de Málaga

El origen del patrimonio educativo debe buscarse en los Institutos Históricos creados al amparo de la Ley Pidal, durante los años centrales del siglo XIX y todo el primer tercio del XX, tal como señala Campoy (2013,4). Pero, qué forma parte de ese patrimonio, pues bien, siguiendo a este autor, debemos considerar como tal los espacios y los edificios (la biblioteca, los gabinetes o laboratorios y los jardines botánicos), así como los objetos didácticos (material didáctico y científico, libros, manuales,...) y los generados por el propio medio escolar (expedientes, diplomas, exámenes, fotografías, cuadernos,...) (2013,4).

Sin embargo, este patrimonio no siempre se ha conservado de la mejor manera. En algunos casos, la conmemoración del 150 aniversario en algunos centros y 75 aniversarios de otros, fue el desencadenante de un conjunto de iniciativas con la pretensión de dar a conocer parte del legado que aún queda en los Institutos, así como se han puesto en marcha mecanismos de salvaguarda y custodia de los materiales e instrumentos disponibles en estos centros.

Desde el 2006 hasta día de hoy se han conseguido grandes avances en lo que concierne a la localización y la catalogación de los bienes. Así, desde el 2007 se vienen organizando jornadas anuales, donde una red de centros da a conocer el patrimonio histórico educativo de los mismos. Fue en el 2009 cuando se aprobó la Proposición de apoyo a los institutos históricos, creando un plan de protección, conservación y difusión del patrimonio educativo que debe contemplar la elaboración de inventarios y catálogos de bienes, medidas para la preservación de las colecciones, estrategias para el mantenimiento de los edificios escolares históricos, la investigación y divulgación de dicho patrimonio y créditos presupuestarios para la ejecución del mencionado plan (Campoy, 2013,5; Viñao, 2010,30).

Desde entonces, los estudios sobre el patrimonio histórico educativo o el museo pedagógico han seguido avanzando y seguirá contando con apoyos públicos, así como de la atención de cierto número de profesores, asociaciones profesionales y sindicales del profesorado y establecimientos docentes, como señala Viñao (2010,31).

Un poco de historia, el centro

El Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz tiene su origen en 1845. Nace a raíz del Real Decreto de 13 de noviembre de 1845, a instancia de la Sociedad Económica y del jefe político, pero hasta su creación tuvieron que superar una serie de dificultades para que la capital de la provincia contara con un centro de estas características, como indicaban las leyes. Como recoge Sánchez (1985,40), las alegaciones que se hicieron desde el Ayuntamiento de Badajoz para la creación del mismo, está en una comunicación dirigida al Regente del Reino, que de forma resumida venía a decir: “que la felicidad de la Nación depende de la buena educación de la juventud. Dada la importancia de ser un hombre ilustrado, la juventud no lo tiene fácil si para ello tiene que desplazarse a otra provincia”.

Esta petición no tuvo mucho eco, ya que en 1842, se concede el Convento de Santa Catalina con el objeto de abrir un establecimiento donde se ofrezca una escuela de civilidad y cultura, algunas cátedras de idiomas extranjeros, de dibujo, de literatura, de economía política y las demás que en adelante pudieran establecerse; así como una escuela de párvulos. Tras el poco éxito que tuvieron, la Sociedad Económica con su lema “Fomenta enseñando”, llegó a la consecución del Instituto, pero entre tanto se publica una Circular *sobre establecimiento de Institutos de segunda enseñanza en todas las Capitales de provincia*, el 3 de noviembre de 1844 (Sánchez, 1985,43).

Una vez firmado el escrito de creación de Instituto, se estableció que el mismo sería de segunda clase hasta saber con concreción cómo se sustentaría el mismo y las cátedras científicas estuvieran completas con los materiales indispensables para la enseñanza (art. 1 del Real Decreto de 13 noviembre de 1845). Así, el 1 de diciembre de 1845, el Colegio Seminario Conciliar de San Antón fue el primero edificio que albergó al Instituto. Posteriormente, una parte del Hospicio acogió al alumnado de segunda enseñanza convirtiéndose en la sede, pero hubo un tercer cambio, pues el instituto se trasladó al llamado Palacio de Godoy, pero antes de este la Junta Inspector, dadas las malas condiciones de arriendo, decidió alquilar el llamado Parador de la Iglesia, edificio levantado sobre el antiguo convento de la Trinidad, el 13 de julio de 1849. Definitivamente, en 1859, el Convento de Santa Catalina fue el edificio que albergó al Instituto hasta 1985, fecha en la que se hizo un nuevo edificio. Mientras duraron las obras el Instituto ocupó la Escuela de Artes y Oficios. El nuevo edificio se entregó en 1912 y ahí continuó hasta 1962. En este momento el antiguo Instituto se dividió en dos: el Bárbara de Braganza (femenino) que continuó en el mismo edificio hasta 1985 y el Zurbarán (masculino) que se trasladó al nuevo donde continúa en la actualidad (Tierno, 2008). Así, el antiguo centro dejó de ser instituto en 1987, como recoge Tierno (2008,127), para pasar a manos de la Diputación.

Fig. 1
Fachada del antiguo
Instituto Bárbara de Braganza



Fig. 2
Fachada restaurada del
antiguo edificio que albergó
el Instituto de Segunda Ense-
ñanza de Badajoz.



Fig. 3
Fachada del actual Instituto Bárbara
de Braganza.



Fig. 4
Fachada del Instituto Zurbarán.

El patrimonio histórico

Por lo expuesto anteriormente puede deducirse que, el hecho de que el centro estuviera trasladándose continuamente y casi siempre en las condiciones no más adecuadas, tal como señala Solar y Taboada (1946), además de la división del mismo en dos en 1962, ha contribuido a que una parte importante del patrimonio del mismo haya desaparecido (Tierno, 2008,127).

En la actualidad, el patrimonio del Instituto se encuentra repartido entre los Institutos Bárbara de Braganza y Zurbarán, la Real Sociedad Económica de Amigos del País, la Diputación Provincial, el Archivo Histórico, varias bibliotecas y el Museo de Bellas Artes, lo que dificulta la labor de saber con exactitud qué queda de ese patrimonio y dónde se encuentra.

Sin embargo, son ya varias las iniciativas que se han llevado a cabo para recuperar y divulgar el legado patrimonial del Instituto, así contamos con los estudios de Sánchez Pascua, la exposición realizada en 1990 sobre *Los orígenes de la Enseñanza Media*; el comienzo de un museo virtual en el Instituto Zurbarán; la catalogación del fondo bibliográfico antiguo, las exposiciones bibliográficas, la inclusión de un espacio en la revista del centro para dar a conocer el patrimonio o la restauración de algunas pinturas del Bárbara de Braganza, (Tierno, 2008, 130); así como, los trabajos de catalogación realizados por Zamoro Madera sobre el patrimonio histórico científico, técnico y didáctico del Instituto de Badajoz. A todo esto hay que unirle la creación del museo virtual de Ciencias Naturales del Instituto Bárbara de Braganza, el blog como medio de difusión y, actualmente, un app para dispositivos móviles con sistema operativo Android que permite acceder al museo virtual de Historia Natural.

La recuperación del patrimonio histórico-educativo

Ya hemos puesto de manifiesto algunas de las iniciativas emprendidas para la recuperación, conservación y divulgación del patrimonio del Instituto de Badajoz, pues bien, en este apartado vamos a analizar una de las iniciativas que comenzó en el 2009: la creación del Museo Virtual de Ciencias Naturales y un blog a modo de cuaderno electrónico, donde poder seguir el desarrollo del proyecto.

El hecho del que el patrimonio del Instituto Histórico de Badajoz se encuentre distribuido entre los dos centros dificulta la labor como pone de manifiesto Zamoro (2010), pues antes de la creación del Museo Virtual de Ciencias Naturales del Instituto Bárbara de Braganza se intentó llevar a cabo el Museo Virtual de la Ciencia del Instituto Zurbarán, pero se calló en la cuenta de que el Museo perdería su finalidad si en él sólo se incluían los instrumentos del Instituto Zurbarán sin tener en cuenta el del Bárbara de Braganza, pues éste quedaría mutilado, por lo que dejó de construirse. Fruto de esa iniciativa, para dar a conocer lo que todavía se conserva de los antiguos Gabinetes de Física, de Historia Natural y de Agricultura, Zamoro elaboró, en el 2010, un manual sobre el *Patrimonio Histórico remanente (científico-técnico-didáctico del Instituto de Badajoz, 1845-1962)* y *Aproximación a las pérdidas instrumentales*

del Instituto de Badajoz (1845-196), en 1912. En estas obras se estudia y difunde el patrimonio histórico-educativo de ese centro docente y se contribuye a ampliar la ya extensa bibliografía de la que disponemos sobre los instrumentos, aparatos, modelos y ejemplares que integraron las colecciones de material científico de los institutos históricos españoles.

En un primer momento, tras la inauguración del nuevo edificio del Instituto Bárbara de Braganza en 1985, se dotó al centro con un Museo, el cual contenía parte del material científico de los gabinetes de Física y Química y de Ciencias Naturales. Parte de ese material existente fue mostrado en 1990 en la exposición *Los Orígenes de la Enseñanza Media en Badajoz*, ya mencionada. Esta exposición rescató del olvido el importante papel socio-pedagógico desempeñado por los centros educativos, así como, incentivó a la reflexión acerca de los elementos que contribuyen a la propia identidad de la sociedad extremeña. Sin embargo, el Museo desapareció por falta de espacio en el centro, pasando a convertirse en un aula ordinaria. En la actualidad, los instrumentos científicos y los animales naturalizados forman parte de la decoración de los pasillos del centro.

Desde el 2009, como hemos puesto de manifiesto, se aprueba el proyecto, dentro de la convocatoria de Constitución de Grupos de Trabajo sobre la Historia de la Educación en Extremadura, con el que se pretende hacer un catálogo informático y un museo virtual.

Gabinete de Ciencias I.E.S. Bárbara de Braganza
Cuaderno de notas para un museo virtual de Ciencias. Euceando en 165 años de nuestra historia.

7 DE OCTUBRE DE 2009
Nuestro proyecto.

Hacia tiempo que los miembros del Departamento de Ciencias Naturales veníamos planteándonos la necesidad de la **catalogación y restauración del material científico existente en los laboratorios, vitrinas de los pasillos y otras dependencias del Centro**. Somos conscientes de la importancia de este trabajo que incluso podría planificarse para mostrarse museísticamente.

La tarea exige una dedicación exclusiva y muchas horas de investigación, de paciencia y de trabajo, ya que de muchos de los instrumentos no conocemos su nombre, ni su funcionamiento, ni su datación.

En la primavera del curso pasado dos miembros del Departamento de Biología y Geología, apoyados por la Dirección del Centro, pidieron un proyecto a la **Consejería de Educación de la Junta de Extremadura**, con el fin de realizar un inventario, que determine y dé a conocer el valor de estos fondos. Nuestra meta final sería **completar un catálogo informático y diseñar el boceto de lo que pudiese ser un futuro museo virtual**.

A principios de julio se nos comunica la aceptación del proyecto dentro de la convocatoria 2009 de **Constitución de Grupos de Trabajo sobre la Historia de la Educación en Extremadura**.

Este proyecto propone inventariar y catalogar el material histórico científico-educativo existente, y hacerlo en dos fases:

1ª Parte: El Gabinete de Historia Natural, aparatos ópticos y de proyección. Sería abordado en este curso 2009/10.

2ª Parte: El Gabinete de Física y Química y otros materiales científicos. Sería abordado en un segundo año del proyecto.

Publicado por gabinetecienciasbarbara, en 8:52 a. m.
Etiquetas: gabinetecienciasbarbara, proyecto

No hay comentarios:

Entrada más reciente | Página principal | Entrada anterior

Suscribirse a | Enviar comentarios (Atom)

Fig. 5
<http://gabinetecienciasbarbara.blogspot.com.es/2009/10/prueba-proyecto.html>.
 Blog Gabinete de Ciencias del IES Bárbara de Braganza.

Fruto de ese proyecto nació el Museo Virtual de Ciencias Naturales, del IES Bárbara de Braganza, en el que se puede encontrar un catálogo virtual a través del cual se accede a una base de datos donde se recopilan materiales, instrumentos, aparatos, modelos y ejemplares que integraron la colección del Instituto (Fig.7). Asimismo, una vez elegido el contenido que queremos visualizar, el enlace nos lleva a otro en el que podemos ver la ficha técnica de lo que hemos seleccionado (Fig.8), en la cual aparece un enlace que nos conduce hacia el blog, donde se amplía la información (Fig.9).



Fig. 6

<http://iesbdebraganza.juntaextremadura.net/patrimonio/>



Fig. 7

<http://iesbdebraganza.juntaextremadura.net/patrimonio/registros.php>



Fig. 8

<http://iesbdebraganza.juntaextremadura.net/patrimonio/detalle.php?codigo=BB-did001>

Gabinete de Ciencias I.E.S. Bárbara de Braganza

Cuaderno de notas para un museo virtual de Ciencias. Buceando en 165 años de nuestra historia.

20 DE ENERO DE 2010

Modelos animales en escayola. La casa Deyrolle.

Familia de expedicionarios naturalistas y de vendedores de historia natural. Una compañía con una larga historia.

El negocio familiar fundado en 1831 fue pasando de generación a generación hasta **Emile Deyrolle**, que lo llevó adelante desde 1866. Se especializa en publicaciones de historia natural, *taxidermia* (algunos de nuestros animales naturalizados vienen de allí) minerales, rocas, fósiles, especímenes vegetales, incluso microscopios.

Nuestra colección incluye en **formato mural** las disecciones de: gallina, rana, lombriz, estrella de mar, sepia, póipo coralino, lagarto ocelado, bivalvo, conejo con cabeza desmontable, perca y cangrejo de río. También tenemos un **modelo giratorio en mesa** del corte transversal de una hoja. Para más detalles mirar este [documento](#).



Cada uno de los modelos zoológicos va montado sobre una base de madera y algunos llevan una etiqueta en papel que dice "*Les Fils D'Emile Deyrolle. 46 Rue du Bac. Paris*". Su dirección desde 1881 y que continúa en la actualidad (mirar aquí, [enlace a tienda](#)). En algunos aparece también una placa metálica atornillada a la madera con la casa distribuidora en España: *Establecimientos Jodrá, Madrid*.

La mayor parte de ellos se encuentra en un estado de conservación muy bueno. Pensamos que la **adquisición de todo este material debió hacerse alrededor de 1930**.

Publicado por [natubarbara](#) en 9:21 p. m.

Fig. 9

<http://gabinetecienciasbarbara.blogspot.com.es/2010/01/modelos-deyrolle.html>

De esta manera, podemos ver como las nuevas tecnologías y el acceso a la red han contribuido a la salvaguarda del patrimonio, así como a dar a conocer el patrimonio histórico educativo. La creación de los museos virtuales ha promovido las investigaciones y han creado espacios donde poder interactuar de manera dinámica y didáctica, abiertos a quienes están interesados en estudiar o recuperar la memoria.

Como recoge Álvarez (2009,283), el museo se ha constituido como un medio eficaz, atractivo y sobre todo útil en el proceso de recuperación, conservación y difusión de nuestra historia educativa, una parte fundamental del patrimonio histórico y cultural.

De esta manera, el museo se convierte no solo en un medio que preserva la herencia cultural, o sea, el saber, el conocimiento y las prácticas, sino que ayuda a los procesos de reconstrucción y construcción de la memoria y, por tanto, del patrimonio y herencia cultura (Viñao, 2010,34). Además, el uso didáctico del patrimonio contribuye a la enseñanza y al aprendizaje.

Sin embargo, somos conscientes de que este museo aunque es denominado “museo virtual”, no podemos considerarlo como tal, como señala Somoza (2011). Según este autor, un centro documental *on line* no sería un “museo virtual” en sentido estricto, porque estaría presente en él el propósito de conservar e incluso difundir, pero no habría un “discurso textual”, una narración, que organiza, justifica, selecciona, clasifica y explica, es decir, que construye un relato historiográfico sujeto a las pautas y procedimientos de trabajos científicos (2011,577).

Aun así, nos parece interesante el trabajo emprendido por un grupo de profesores del centro, que amparados en las ayudas concedidas por la Junta de Extremadura comenzaron, en el curso 2009-2010, un proceso de catalogación del Gabinete de Historia Natural involucrando al alumnado. Este proyecto, en cierto sentido, se vio truncado cuando al curso siguiente la Junta no volvió a convocar las ayudas, pero el trabajo realizado por los profesores y el alumnado del Bárbara de Braganza, que había avanzado mucho, ha quedado reflejado en el Museo Virtual, aún incompleto, y el blog donde se ve reflejado el trabajo realizado por el equipo.

A pesar de todo, el centro no ha dado por finalizada su tarea y se ha unido a la red de centros históricos para aprender de las experiencias de ellos y compartir las suyas propias. Además, no han cesado en el intento y esperan que pronto puedan contar en el centro con un museo visible y accesible.





Fig. 9 y 10

Profesores y alumnado del IES Bárbara de Braganza que han participado en el proyecto.

<http://gabinetecienciasbarbara.blogspot.com.es/search?updated-min=2010-01-01T00:00:00%-2B01:00&updated-max=2011-01-01T00:00:00%-2B01:00&max-results=38>

Bibliografía

ÁLVAREZ, P., "El Museo Pedagógico Andaluz como *cathedral virtual de la memoria histórico-educativa de Andalucía*", *Foro de Educación*, nº 11, 2009, pp. 275-286, en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3171427.pdf> [consultado 17/3/2016]

CAMPOY, M., "La memoria histórica de los institutos, aproximación al patrimonio histórico educativo", *PANORAMA, revista ph Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, nº 84, octubre 2013, pp. 4-6.

Jornadas de trabajo. Los institutos históricos: memoria y patrimonio. Madrid, 23 de noviembre de 2011, en <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/seminarios/jornada-2011-institutos-historicos.pdf?documentId=0901e72b810a3d2f> [consultado 22/03/2016]

SÁNCHEZ, F., *El Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz en el siglo XIX*, Badajoz, Departamento de Publicaciones de la Excm. Diputación P. de Badajoz, 1985.

SOLAR, A., *La Comisión de Monumentos históricos y artísticos de Badajoz*, Badajoz, Publicaciones de la Excm. Diputación P. de Badajoz, 1948.

SOMOZA, M., "Musealización del patrimonio educativo de los institutos históricos de Madrid. Propuestas para un museo virtual", *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, Vol. 187, 749, mayo-junio 2011, pp. 573-582.

TIERNO, R., "IES Bárbara de Braganza. Badajoz", *CEE Participación Educativa*, 9, noviembre 2008, pp. 120-130.

VIÑAO, A., "Memoria, patrimonio y educación", *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28, n° 2, 2010, pp. 17-42.

ZAMORO, A., *Patrimonio histórico remanente (Científico-Técnico-Didáctico del Instituto de Badajoz, 1845-1962)*, Badajoz, Diputación de Badajoz, 2010.

MUSEO PEDAGÓGICO ANA MARIA CASASANTA: PATRIMONIO MATERIAL DE LA ESCUELA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Elenice de Souza LODRON ZUIN
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Brasil

Introducción

Para finales del siglo XIX, el movimiento museístico europeo ya estaba consolidado. En América Latina, en las primeras décadas del Ochocientos, son fundados grandes Museos Nacionales: el de México, en 1825, el de Buenos Aires y Bogotá en 1823.

En Brasil, fueron inaugurados los museos: en 1816, la *Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios*, actual *Museu Nacional de Belas-Artes*; en 1818, el *Museu Real*, actual *Museu Nacional da Quinta da Boa Vista*; en 1838, el *Museu do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*; en 1864, el *Museu do Exército*; en 1868, el *Museu da Marinha*; en 1871, el *Museu Paraense Emílio Goeldi* y, en 1922, el *Museo Histórico Nacional*, en la ciudad del Rio de Janeiro. La reconstrucción histórica de la memoria de la educación aún no era muy valorizada en tierras brasileñas.

¿Qué podemos decir de los museos pedagógicos? El museo pedagógico tiene su función en la sociedad; Forquin (1992) señala que la conservación y transmisión de la herencia del patrimonio cultural del pasado es una función esencial de la educación.

Petry y Silva (2013) advierten que las expresiones *museo de la escuela* y *museo pedagógico* son diferentes; citan, para esto al pedagogo, historiador del arte español y director del Museo Pedagógico Nacional de España, Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935) que, ya a finales del siglo XIX, alertaba para esa distinción: “entre un Museo escolar y uno pedagógico hay la misma diferencia que entre educación y pedagogía. El material del primero ha de servir para educar; el del segundo para aprender a educar”. Para estas autoras,

En una ligera incursión por la literatura educativa de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se les puede distinguir de la siguiente manera: el primero – [museo] escolar – alojado dentro de las instituciones educativas, debería servir al maestro y a los estudiantes para la realización de estudios basados en los objetos concretos, es decir, agregar un conjunto de objetos para ha-

cer el aprendizaje intuitivo. El segundo –[museo] pedagógico – se caracteriza por ser un centro de formación para los maestros, en el cual serían desarrollados, probados, presentados y difundidos nuevos métodos, mobiliario y materiales para la enseñanza (Petry y Silva., 2013, p. 82).

Entonces, dentro de esta discusión, las terminologías *museo escolar* y *museo pedagógico*, muchas veces, pueden sobreponerse o ser utilizadas erróneamente. Con esta aclaración, indicamos algunos de los museos creados en Brasil, sin hacer referencia al uso apropiado de los términos para su caracterización.

A finales del siglo XIX y primeras décadas del XX, algunos museos, con distintos materiales, han sido creados en las escuelas por influencia de las exposiciones universales y del método intuitivo, o lecciones de cosas – un método de enseñanza objetivo, basado en la observación, que intentaba acercar a la realidad inmediata de los alumnos lo más posible, valorando las experiencias y cultivando la curiosidad por lo nuevo. Los materiales de estos museos eran utilizados por los maestros en sus clases. En la legislación de siete estados brasileños, entre 1920 y 1930, existe la mención de “museos escolares” o “museos pedagógicos” (Busch apud Petry y Silva, 2013).

El primer museo inaugurado en Brasil, relacionado con la escuela, fue el *Museu Pedagógico Nacional* o *Museu Escolar Nacional*, en Rio de Janeiro, en el año 1883. Su objetivo fue revelar el estado de la educación primaria en todos los grados, a través de una exposición permanente, donde la historia y la estadística de la educación brasileña se muestran al público (Misan, 2005, p. 98). Por otro lado, el museo también realizaría exposiciones con nuevos recursos y materiales didácticos y dispondría una biblioteca con una colección de publicaciones pedagógicas internacionales, cumpliendo la función de un centro de formación para los maestros (Bittencourt, 1993, p. 251). Posteriormente, son creados, también en Rio de Janeiro, el *Museu Pedagógico do Pedagogium*, en 1890, y el *Museu Pedagógico Central*, en 1929.

Los museos históricos pedagógicos creados en São Paulo, a partir del Decreto N. 26218, del 3 de agosto de 1956, tenían otro carácter. Ellos estaban a cargo de los maestros y alumnos de las escuelas, sin ningún auxilio de los especialistas en museología. El término “pedagógico” solamente se justificaba porque la intención era crear museos históricos en la Secretaria de Educación; con la función de difundir la enseñanza de la Historia del Brasil. El museo promovería la integración entre la escuela y la comunidad, un medio de propagación de los ideales cívicos, propuestos por el Gobierno (Misan, 2005).

A finales del siglo XX, en Brasil, merece destaque el *Museu da Escola Profesora Ana Maria Casasanta Peixoto*, ubicado en Belo Horizonte, Minas Gerais; originalmente *Centro de Memória da Educação*, creado en 1994 para preservar la memoria de la educación. Él ha sido el primero museo histórico escolar en Brasil en su género, con una colección de alrededor de 6000 piezas, distintos materiales y también una biblioteca. En nuestra investigación, hicimos un estudio y una selección de los prin-

cipales materiales y acciones de este museo. Nuestro objetivo, en ese trabajo, es presentar, en líneas generales, sus orígenes, sus características institucionales, los principales ítems de su acervo (muebles, fotografías, objetos escolares) así como los archivos de testimonio oral, que reflejan los espacios educativos.

1.

El nacimiento del Centro de Memoria

El *Día Internacional de la Alfabetización* se celebra el 8 de septiembre, desde el año 1967, por la UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La historia del Museo Ana María Casasanta cuenta con un enlace directo con esta fecha, cuando, en 1990, se puso en marcha el *Año Internacional de la Alfabetización* y la tasa de analfabetismo en Brasil aún alcanzaba niveles del 19% de la población.

El año de 1990 fue un año importante para la educación. En Jomtien, Tailandia, fue celebrada la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* del 5 al 9 de marzo. Las principales agencias de desarrollo intergubernamentales, gubernamentales y no gubernamentales se reunieron y 155 gobiernos discutieron las formas de la educación, las necesidades básicas de aprendizaje. El acceso universal a la educación obligatoria era el foco de un compromiso global. Entre los retos, que la enseñanza primaria fuera accesible a todos los niños y que hubiesen esfuerzos para la reducción masiva del analfabetismo antes del final del decenio. A partir de esta conferencia, fueron aprobados la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y un *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas del Aprendizaje*.

Estas discusiones sobre la escuela y los compromisos de los Gobiernos en ampliar la educación básica transcurrían en muchos lugares del mundo.

En Brasil, en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, Ana Maria Casasanta Peixoto, investigadora de la Historia de la Educación, ha se reunido con un equipo de profesores para pensar acciones y estrategias para la celebración del *Año Internacional de la Alfabetización* en el Estado de Minas Gerais. Una de las ideas de Casasanta ha sido hacer una exposición que tuviese como eje central la formación de los maestros, con materiales pedagógicos, trayendo la memoria y la cultura escolar del pasado, rescatando y valorando los bienes patrimoniales de las escuelas. Un gran reto y responsabilidad.

Así, después de mucho trabajo para recoger diversas piezas y materiales, en el Centro Cultural de la Universidad Federal de Minas Gerais, se montó la exposición "*Era una vez una escuela...*" con libros, mesillas, sillas y otros materiales de diversas escuelas públicas de Belo Horizonte, la capital del Estado. Este era el germen de un lugar de memorias, de las muchas memorias olvidadas.

Después de la exposición, las escuelas que habían prestado sus materiales no los querían de vuelta. Casasanta estaba convencida de la importancia de proteger todos

aquellos materiales, que constituían uno de los patrimonios culturales del Estado, porque no había centros de conservación del patrimonio escolar, preservando la memoria colectiva en Minas Gerais. Había urgencia en salvaguardar tantos elementos históricos del pasado. El patrimonio artístico y cultural ya era valorizado en Brasil, sin embargo, el patrimonio histórico escolar no tenía el mismo prestigio. El descarte de materiales antiguos de la escuela siempre ha sido frecuente entre nosotros.

El esfuerzo de Casasanta ha sido direccionado para la conquista de un espacio para la guardia y preservación de todos los materiales donados. Ella llevó al Secretario de Educación del Estado la idea de transformar la antigua Secretaria de Educación – llamada de Palacio de la Educación – en un centro de formación de maestros juntamente con el *Museo de la Escuela*. En octubre de 1994 fue inaugurado el *Centro de Referência do Professor* (Centro de Referencia del Maestro), donde se localizó también el museo – el *Centro de Memória da Educação* (Centro de la Memoria de la Educación) – una Biblioteca, con 50000 títulos, y el Laboratorio de Currículos, espacio para los cursos de formación continuada para los maestros.

A través de su pesquisa, juntamente con Maria Helena de Oliveira Prates – *Guia de Fontes para o estudo do Ensino Primário e Normal em Minas Gerais* – Casasanta tenía en sus manos la relación de las escuelas que aún tenían diversos materiales y documentos antiguos, muchos de ellos en condiciones precarias de conservación. Las investigadoras constataron que, en Belo Horizonte y otras ciudades, no había espacios organizados y sistematizados para la pesquisa de la educación de Minas Gerais. Solamente los antiguos Grupos Escolares mantenían algunos documentos históricos. En general, muchos materiales eran destinados a la basura o se encontraban en locales húmedos, sin protección y muy deteriorados.

Casasanta visitaba las escuelas y les solicitaba materiales antiguos, los cuales los estudiantes y maestros no los necesitaban y las escuelas estaban dispuestas a hacer una donación o préstamo para que los mismos se quedasen en exhibición en el museo por un tiempo determinado. Más tarde, Casasanta fue asistida por colegas y el personal de la Secretaría de Educación. Muchos otros materiales fueron donados y la colección del museo se amplió gradualmente. Las donaciones, en su mayoría, vinieron de maestros que se han destacado en el escenario educacional y cultural. También se buscó la colaboración de profesionales especializados en la catalogación y conservación de documentos (Peixoto, 2006).

El principal objetivo del Museo

es valorizar a la escuela y al maestro, debido a su importante papel para asegurar individuos de diferentes grupos sociales al acceso del conocimiento producido por la humanidad, sin la cual el hombre estaría condenado a permanecer en el estado de naturaleza. Por lo tanto, su enfoque es la historia de la educación en todos sus aspectos - las instituciones, los actores, el contenido. (Catálogo, 2014, p.16).

La creación de la colección privilegió los materiales y los documentos relacionados con las prácticas diarias desarrolladas en las escuelas, o sea, con la cultura material escolar. Había una preocupación e “interés en las prácticas educativas como manifestaciones culturales, sus sujetos, la materialidad de sus productos y las instituciones como espacios donde se crean y recrean las prácticas”. Hubo una atención especial no solamente con “los testimonios de la práctica docente, sino como también la experiencia humana a partir de un de los medios de la inserción del niño en el mundo social” (Catálogo, 2014, p.16).

En el Museo, la exposición fue organizada con el intuito de dar a conocer determinados aspectos de la organización escolar en diferentes tiempos y espacios (Figuras 1, 2, 3 y 4). Cuando no hay un objeto, las fotografías en las paredes ilustran algunos de los elementos básicos de antaño, tales como la organización del aula, los uniformes, mobiliarios, libros y otras piezas. Los objetos hacen parte de las culturas escolares del pasado. De acuerdo con Viñao Frago (2006), “desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares. (...) Cada establecimiento docente tiene, más o menos acentuada, su propia cultura, unas características peculiares” (p. 80).



Figura 1.

Aula del inicio del siglo XX en la exposición del Museu da Escola Ana Maria Casasanta Peixoto
Fuente: Banco de Imagens e Documentos Museu da Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto – Escola de Formação – Campus Gameleira/SEE/MG

El Museo, en su creación, ha sido nombrado como *Centro de Memória da Educação*, integrado al *Centro de Referência do Professor*.

El Centro de Referencia del Maestro fue un sitio creado, amparado por la Ley Estadual N° 11406 de 1994, añadido a la *Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais*. El *Centro de Referência do Professor* reunía: el Museo – Centro de Memória da Educação – la *Biblioteca do Professor* y el *Laboratório de Currículos*. En 1998, el *Centro de Memoria* pasó a denominarse *Museu da Escola de Minas Gerais*.

En el período de 1994 a 2005, con el apoyo de la *Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais*, una de las actividades del *Centro de Referência do Profesor* estaba comprometida con la formación continuada de los maestros de las escuelas públicas del Estado. Con la inauguración del *Magistra – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais*, en 2012, el Museo pasó a llamarse *Museu da Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto*, en homenaje para una de las personas que más contribuyó para que el espacio fuese una realidad.

2.

El Museu da Escola Ana Maria Casasanta Peixoto

El *Museu da Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto*, más conocido como *Museu Ana Maria Casasanta*, además de sus exposiciones, es un espacio didáctico que contribuye para la difusión del patrimonio histórico educativo y cultural del Estado. Él retrata cuatro momentos: la Escuela Tradicional, la Escuela Activa, el Modelo PABAEE tecnicista y la Escuela Contemporánea.

El PABAEE ha sido el Programa Brasileño-Americano de Asistencia para la Educación Primaria. Este programa derivó de un acuerdo entre el Brasil y los Estados Unidos, en apoyo a la enseñanza elemental. Su objetivo era proporcionar cursos para la formación especializada de los maestros de la Escuela Normal (Escuela de formación inicial de maestros) (Paiva; Paixão, 1995). José Francisco Bias Fortes, Ministro de Educación del Gobierno del Estado de Minas Gerais, y William E. Warne, Director de la *United States Operation Misión-Brasil*, firmaron el acuerdo el 22 de junio de 1956. Los maestros recibieron subvenciones y fueron enviados a los Estados Unidos por un período de un año. El programa terminaría el 30 de julio de 1961, pero duró hasta el 1 de agosto de 1964.

Es importante mencionar que Belo Horizonte, nueva sede del poder del Estado de Minas Gerais, fue inaugurada en 1897, dos años antes de la Proclamación de la República en Brasil. Una de las primeras ciudades planificadas en territorio nacional, basada en un proyecto arquitectónico, dentro de los principios de racionalidad y funcionalidad, cuya constitución ha sido pensada en bases modernas para aquella época.

Los ideales republicanos, el deseo de igualarse a los países desarrollados, idearon un modelo de escuela con nuevos conceptos educativos, en un nuevo orden

político. En 1906, se instituyeron los *grupos escolares* y, con ellos, los nuevos espacios educativos, nuevos planes de enseñanza, otra cultura escolar. Estos hechos permitieron una cierta homogeneidad de los materiales en las nuevas escuelas.



▲

Figura 2.
Muebles y materiales de la exposición del Museo de la Escuela Ana Maria Casasanta Peixoto

Fuente: Banco de Imagens e Documentos Museu da Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto – Escola de Formação – Campus Gameleira/SEE/MG

Como señala Faria Filho (2000), “con los grupos escolares, la dimensión pedagógica del espacio toma forma y visibilidad, o, si se quiere, la materialidad, de una manera nunca antes vista en la de la educación pública” (p.62). El destaque para este período de la Historia del Estado tiene una razón: remete a un tiempo en que las escuelas fueron bien montadas y equipadas con diversos artefactos pedagógicos. Parte de esta historia está retratada en varios materiales del museo.

Según la propia Ana Maria Casasanta, “un museo no se hace solamente por el reconocimiento y preservación de documentos, por más significativos que puedan ser. Va más allá, debe constituir un espacio dinámico y logros culturales, de producción de conocimiento” (Peixoto, 2006, p.456). Para ella, el acervo del Museo de la Escuela podría contribuir al estudio y comprensión de los problemas educativos. El museo está en la categoría de *museo histórico* porque “recoge, conserva, estudia, expone y divulga documentos históricos relacionados con el pasado de la educación escolar en el Estado [de Minas Gerais]” (Peixoto, 2006, p.457).

Al adentrar en el Museo, el visitante se transporta a otros tiempos y lugares, mezcla con el sonido de sus pasos, otros sonidos, y se oye una grabación con voces de niños y una campana que anuncia el comienzo de la clase. El visitante se convence: *viajar en el tiempo es posible*.



Figura 3.

Niñas con uniforme escolar y con el tablero contador

Fuente: Banco de Imagens e Documentos Museu da Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto – Escola de Formação – Campus Gameleira/SEE/MG

3.

Disposición y estructura de la exposición

La exposición nombrada *A escola mineira e seu tempo* (La escuela minera y su tiempo) tiene como su símbolo las instituciones escolares, desde la última década del siglo XIX hasta la actualidad.

En la vasta colección del museo, con más de seis mil piezas, se encuentran mobiliario escolar, materiales didácticos, registros iconográficos, registros escolares, producciones de los maestros, producciones de los alumnos, otros impresos utilizados por los maestros, instrumentos, testimonios orales, de los cuales describimos algunos:

- A. mobiliario escolar – mesas, sillas, pupitres, estantería, escribanía, archivos verticales;
- B. materiales didácticos – manuales, cartillas, tablas de cuentas, libros didácticos, cuadernos, folletos, libros de lectura, abecedarios, mapas, globos terráqueos, juguetes, juegos pedagógicos, pizarrón, portafolio, tablero contador (figura 3), modelos de sólidos geométricos, algunos materiales de Maria Montessori;
- C. registros iconográficos – fotografías y carteles;
- D. registros escolares – libros de matrícula, diplomas;
- E. producciones de los maestros – carteles, anotaciones, planes de curso;
- F. producciones de alumnos – exámenes, ejercicios, redacciones, periódicos escolares;
- G. otros impresos – programas de las asignaturas, periódicos pedagógicos;

- H. otros materiales escolares – pluma, tintero, estuche, plumier escolar, goma de borrar, regla, grapadora, sacapuntas, porta papel secante, pizarra escolar portátil, tiralíneas, escuadra, cartabón, compás, transportador, carpetas de cuero, cabás;
- I. instrumentos – aparatos de proyección, máquinas de escribir, reloj, calculadora, mimeógrafo, campanilla de maestro, ordenador, luneta, piano, metrónomo.

Muchos de los objetos, en la exposición, se distribuyen en las antiguas estanterías, mesas, escribanías y pupitres (Figura 4). Carteles y fotografías de tiempos pasados están en las paredes. En el acervo también se encuentran algunos modelos de uniformes utilizados por los alumnos y la tan temida palmatoria, un mecanismo disciplinador. La colección de globos terráneos contiene diversos ejemplares que tienen las más distintas representaciones. Hay paineles con métodos de enseñanza de lectura, pósteres con la representación del alfabeto, de los algarismos. Entre los libros de lectura, encontramos muchos clásicos de la literatura infantil.



Figura 4.
Muebles y materiales de la exposición del
Museo de la Escuela Ana Maria Casasanta Peixoto
Fuente: Banco de Imagens e Documentos Museu da Escola
Professora Ana Maria Casasanta Peixoto – Escola de For-
mação – Campus Gameleira/SEE/MG

Además de estos materiales, hay archivos de documentos orales y textuales, en los que se describen los métodos de enseñanza practicados en algunas escuelas durante el siglo XX. Los materiales “cuentan” historias de la escuela con un punto de partida en la Primera República en Brasil.

La exposición “*Educadores de Minas*” es constituida de fotobiografías destacando apuntes sobre la vida y obra de grandes nombres de la educación de Minas Gerais, personalidades como Alda Lodi (1888-2000), Alaíde Lisboa Oliveira (1904-2006), Ana María Casasanta Peixoto (1943-2008), Bartolomeu Campos Queirós (1944-2012), Elza de Moura (1915 -), Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974) y Lucía Monteiro Casasanta (1908-1989).

4. El programa de Historia oral

Con sus exposiciones temáticas y actividades educativas, por su concepción de Historia, el museo también tiene un Programa de Historia Oral, recuperando, respetando y valorando la memoria de los educadores como patrimonio inmaterial. Este proyecto, que empezó en 1997, con grabaciones y video filmaciones, fue una experiencia inédita. El Programa de Historia Oral se titula “*Depoimentos Oraís sobre a Educação em Minas Gerais: Ampliando a Memória Oficial*” (Testimonios orales sobre la Educación en Minas Gerais: ampliación de la memoria oficial). El objetivo fue “revisar la historia contemporánea con la visión del declarante, llena de subjetividad, pero saturada de historicidad” (Catálogo, 2014, p. 26).

La memoria de los educadores es considerada como patrimonio inmaterial que mercedamente debe ser preservado, asegurando que las generaciones presentes y futuras tengan una versión plural de los métodos, las prácticas, las costumbres, de las culturas escolares de antaño.

El acervo audiovisual es constituido por más de 70 entrevistas, con más de 300 horas de grabación, en *Video Home System*, totalizando 150 cintas. Entre los deponentes, maestros de diversas áreas del conocimiento, escritores, artistas plásticos, personas vinculadas al Gobierno y otras personalidades. Memorias individuales que recuerdan los colores de tiempos y espacios lejanos. Los testimonios orales permitiéndonos conocer hechos y prácticas docentes que no aparecen en ningún documento, trayendo para el presente una realidad distante, pero con la posibilidad de ser registrada y tomada como fuente en estudios e investigaciones en el campo de la Historia de la Educación.

Este programa fue reconocido por el gobierno estatal que le concedió, en 2005, la Mención de Honor en la primera edición del premio *Excelencia en la Gestión Pública*.

El Museo fue declarado de interés cultural el 4 de octubre de 2005 por el Instituto Estadual do Patrimonio Histórico e Artístico de Minas Gerais. Empieza, así, un trabajo más sistematizado de preservación de la memoria de la educación escolar y una mayor implementación de estudios e investigaciones en Historia de la Educación (Catálogo, 2014, p.14-15).

Para celebrar los diez años del Museo, ha sido lanzada la campaña de educación patrimonial “*Em Minas, memória é coisa do futuro*”. Su objetivo ha sido despertar a

las escuelas para su patrimonio histórico educativo y para que los conservasen en buenas condiciones. Con esta campaña, personas ligadas al Museo auxiliaron la instalación del Museo de la Escuela en la ciudad de Oliveira.

Otra iniciativa ha sido la creación del *Museu Virtual da Memória da Educação Mineira*, instalado en el sitio electrónico de la Secretaria de Educación del Estado de Minas Gerais. Ese proyecto ha reunido 505 piezas pertenecientes a 21 instituciones escolares ubicadas en 14 municipios del Estado.

5.

Palabras finales

Es preciso denotar que, los museos pedagógicos todavía son muy pocos en Brasil. El Museo de la Escuela, en Belo Horizonte, ha surgido con un cierto retraso y no tendría éxito si no fuera por la iniciativa y esfuerzos de Ana Maria Casasanta y de todas las otras personas que se unieron a ella para que el proyecto inicial pudiese crecer y, a pesar de todas las dificultades, hacerse realidad. Se puede señalar que el Museo de la Escuela Ana Maria Casasanta ha tenido un reconocimiento oficial y social. Sus actividades expositivas y trabajos con las escuelas y con el público en general son muy efectivos. A pesar de que con todo el trabajo desarrollado, el Museo con su rico acervo, todavía es poco conocido.

No hay muchas investigaciones académicas que utilizan las fuentes primarias del Museo. Diversas fuentes pueden servir de base para las investigaciones en el campo de la historia de las disciplinas escolares y del currículum, entre otros estudios. Son incontables las posibilidades de utilización de los materiales del acervo para la escrita/reescrita de la Historia de la Educación del Estado de Minas Gerais y del Brasil, sin hablar en las potencialidades de estudios de historia comparada con otros estados o países.

Ana Maria Casasanta Peixoto (1943-2008) nació en Minas Gerais, en la capital Belo Horizonte. En la Universidad Federal de Minas Gerais, cursó Pedagogía (Bachillerato y Licenciatura), concluido en 1965, y Master en Educación, título obtenido en 1981. Concluyó sus estudios de Doctorado en Historia y Filosofía de la Educación en la Universidad Católica de São Paulo en 1990. Autora de diversas publicaciones en el campo de la Historia de la Educación; fue profesora en la Universidad Federal de Minas Gerais (1968-1994) y, en 1998, se integró al cuerpo docente de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Minas Gerais, cargo que ocupó hasta 2008.

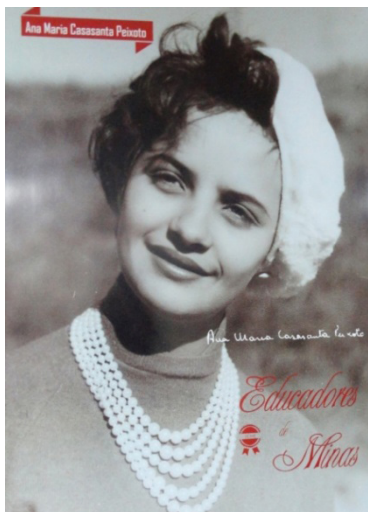


Figura 5.
Fotografía de Ana Maria Casasanta Peixoto en la
Exposición Educadores de Minas
Fuente: Banco de Imagens e Documentos Museu da
Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto – Es-
cola de Formação – Campus Gameleira/SEE/MG

El Museo de la Escuela ha ocupado toda la atención de Casasanta. Su dedicación, entusiasmo, interés y compromiso siempre fueron visibles. Como investigadora de la Historia de la Educación, ella sabía que cada documento, cada objeto en el museo tenía gran valor, que muchos eran los caminos a seguir en las rutas de la pesquisa. Para ella, uno de los objetivos del museo era hacer posibles los estudios e investigaciones que puedan contribuir para la comprensión de nuestros problemas educativos, y complementaba:

¿A cuál historia, a cuál educación, a cuál escuela a que se refiere el Museo de la Escuela de Minas Gerais? ¿Qué cosas él oculta y revela? ¿Cómo ubicarlo con su lenguaje, en la sociedad-espectáculo? ¿Cómo escapar del riesgo de fetichización de los objetos? ¿Cuáles son, para el investigador, las posibilidades de lectura de los cuadernos y libros amarillentos, de los cartuchos de tinta... del antiguo pizarrón? ¿Cómo los objetos presentados pueden colaborar para deshacer los conceptos cristalizados, estimulando nuevas investigaciones? ¿Qué sensaciones, qué preguntas despiertan en el investigador? ¿Qué oportunidades de investigación puede ofrecer? ¿Cuáles son las contribuciones que el Museo de la Escuela puede ofrecer a la historia de la educación? (Peixoto, 2006, p. 456).

A todas esas indagaciones de Casasanta, tantas otras se pueden agregar. Como recuerda Hobsbawn (2008), “a los historiadores se les plantea el problema de cómo analizar la naturaleza de este ‘sentido del pasado’ en la sociedad y cómo describir sus cambios y transformaciones”.

Muchas narraciones del pasado están todavía en silencio, esperando el momento en que lucirán sobre una mirada interpretativa más cercana de la colección del Museo de la Escuela Ana Maria Casasanta Peixoto.

Concluyo, así, llamando a Le Goff (1991, p. 182) para compartir con nosotros sus palabras, señalando que “La memoria, a la que atañe la historia, que a su vez la alimenta, apunta a salvar el pasado sólo para servir al presente y al futuro. Se debe actuar de modo que la memoria colectiva sirva a la liberación, y no a la servidumbre de los hombres.”

Bibliografía

- BITTENCOURT, Circe M. F., *Livro didático e conhecimento histórico: uma historia do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- CATÁLOGO O Museu da Escola Ana Maria Casasanta Peixoto e Laboratório de Ciências Leopoldo Cathoud: a Escola Mineira e seu tempo, Belo Horizonte, C/Arte, 2014.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes, *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*, Passo Fundo, UPF, 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude, “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”, *Teoria & Educação*, N° 5 (1992), pp. 28-49.
- HOBSBAWN, Eric J., *Sobre la historia*, Barcelona, Crítica, 2008.
- LE GOFF, J., *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1991.
- IBGE, *Censo Demográfico 1991 e Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1986-1990, 1992-1993, 1995*, en: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condi-caodevida/indicadoresminimos/notasindicadores.shtm> [consultado 14/12/2015].
- MISAN, Simona. *A implantação dos Museus Históricos e Pedagógicos do Estado de São Paulo (1956-1973)*. 2005. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- PAIVA, Edil V. y PAIXÃO, Lea Pinheiro, “O PABAE – A volta dos tempos de Francisco Campos e a oposição dos educadores católicos”, *Série Documental: Relatos de Pesquisa*, N° 34 (1995), pp. 11-19.
- PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. “Museu da Escola e Produção de Conhecimento em História de Educação”, en *Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, 5, 2006, Uberlândia, *Percurso e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*, 2006. v. 1. p. 456-464.
- PEIXOTO, Ana Maria Casasanta, *Banco de Depoimentos Oraís, Museu da Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto (Depoimento oral)*, 2002.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta y PRATES, Maria Helena de Oliveira, *Guia de fontes para o estudo do Ensino Primário e Normal em Minas Gerais, Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação, FAPEMIG, 1994.*

PETRY, Marília G. y SILVA, Vera Lucia G., "Museu escolar: sentidos, propostas e projetos para a escola primária (séculos 19 e 20)", *História da Educação*, v. 17, Nº 41 (2013), pp. 79-101.

UNESCO, *Declaración Mundial sobre Educación para todos, Paris, 1994.*

VIÑAO FRAGO, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios, Madrid, Morata, 2006.*

CENTROS DE DOCUMENTACIÓN Y ARCHIVOS

EL DEPARTAMENTO DEL EXILIO REPUBLICANO DE LA BIBLIOTECA VALENCIANA. UN ESPACIO SOBRE LA RECUPERACIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO DE LOS MAESTROS Y PROFESORES EXILIADOS

José Ignacio CRUZ OROZCO
Universitat de València
España

Introducción

En la actualidad prácticamente nadie niega la importancia del patrimonio histórico educativo. La pasada realidad formativa conforma un elemento especialmente destacado de la memoria individual y colectiva. Facilita claves para interpretar destacados elementos del imaginario colectivo y nos permite explicar bastantes de los componentes de la realidad, incluso de la más actual. Por ello, cualquier tarea que contribuya a su recuperación debería ser apoyada por la administración y reconocida socialmente.

El presente trabajo analiza un proyecto, un caso, que se inscribe sin ningún género de dudas en las propuestas de recuperación del patrimonio histórico educativo, y más concretamente de las culminadas con éxito. Pero presenta ciertas singularidades que creo merecen destacarse. Una de las más señaladas, sino la que más, tiene que ver con la ubicación final de los materiales recuperados. El objetivo final no fue integrar los materiales recuperados en un centro documental o museo escolar; esto es, en un centro específico dedicado, en parte o de un modo exclusivo, a preservar la memoria y el patrimonio histórico educativo. En nuestro caso, el proyecto de recuperación tuvo como finalidad integrar los materiales educativos recuperados en una entidad cuyo ámbito de actuación supera el área pedagógica, una institución con un objetivo de preservación y conservación cultural y patrimonial de amplio calado.

Otro de los elementos que particularizar nuestro estudio es que alguno de los maestros y profesores donantes y de sus familiares, no redujeron su participación a la de meros oferentes. Por una serie de circunstancias que se detallaran enseguida, pudieron intervenir en la organización de los materiales en la entidad receptora de los fondos. Por todo ello, este trabajo debe centrarse bastante en las acciones y propuestas llevadas a cabo por personas concretas, con nombre y apellidos. No llega a ser una historia de vida, ya que también tienen cabida en ella acciones colectivas, pero debe otorgar un espacio destacado a acciones individuales ya que resultaron esenciales.

1.

La Biblioteca Valenciana Nicolau Primitiu

Para situarnos correctamente, debemos retroceder algunas décadas y situarnos a finales de la década de 1970. Y en ese momento cronológico, centrarnos en una cuestión político-administrativa de relevancia. Concretamente, en el proceso de conformación de las Comunidades Autónomas, llevado a cabo a partir de la aprobación de la Constitución de 1978. Tras la aprobación de la carta magna, se llevó a cabo un significativo ajuste de competencias entre el gobierno central, con sede en Madrid, y las nacientes Comunidades Autónomas. La puesta en pie de una nueva distribución competencial, configuró el panorama político, administrativo y territorial de los últimos treinta y cinco años, y en el cual aún nos desenvolvemos, reorganizando sensiblemente la estructura de la Administración y modificando de adscripción política competencias y estructuras funcionariales.

Pero también, y nos interesa destacar ese aspecto ya que incide de lleno en el marco de nuestro trabajo, obligó a algunas de las nacientes Comunidades Autónomas a diseñar estructuras que, además de asumir las competencias que les transfería el gobierno central, *replicaran* ciertas instituciones *nacionales* especialmente simbólicas. Entre las competencias que fueron transferidas en las primeras negociaciones, y sin demasiadas resistencias desde el gobierno central, fueron las culturales, entre las cuales se englobaban los servicios en materia de *libros, archivos y bibliotecas*. En concreto, en el caso de la Comunidad de Valenciana, el primer real decreto estuvo fechado el 25 de enero de 1980, al que siguieron otros.¹ Con la asunción de esas competencias, el gobierno valenciano se planteó la conveniencia de efectuar un paso más y aprovechar la ocasión para para *replicar* una entidad estatal bien significativa. Esto es, dada la coyuntura, crear una *biblioteca nacional valenciana*.

El gobierno tomó la decisión no sólo por propia iniciativa, sino obligado hasta cierto punto por acción de una personalidad relevante de la sociedad valenciana: Nicolau Primitiu Gómez Serrano. Este personaje de indudable influencia en la cultura valenciana del siglo XX, nació en Sueca en 1877 y murió en Valencia en 1971. Perito industrial de profesión, consiguió dar un fuerte impulso a la industria familiar de maquinaria agrícola. Pero su gran pasión fue la cultura valenciana. Formó parte muy activa de diversas entidades como *Lo Rat Penat* y el *Centre de Cultura Valenciana*, investigó intensamente y publicó sobre diversos aspectos de la historiografía de su tierra natal y efectuó una destacada labor editorial con la fundación de la editorial y la revista *Sicania*. Fue un auténtico patricio cuya trayectoria estuvo blasonada por el amor a la cultura, la concordia y a su Valencia natal (Gómez, 1997 y Gómez Serrano y Gómez Nadal, 2014).

1 Un repertorio de las normas por las que se efectuó la transferencia de competencias puede consultarse en <http://www.dokumentalistas.com/recursos/leyes/legislacion-comunidad-valenciana/> [consultado el 10/3/2016]

Desde la perspectiva que nos ocupa, Nicolau Primitiu recopiló una magna biblioteca de más de 40.000 volúmenes, y “de autor, asunto o lugar de impresión valencianos”, muchos de ellos de gran valor. El objetivo confeso de Nicolau Primitiu como bibliógrafo era que su biblioteca fuera el germen de la futura *Biblioteca Nacional Valenciana*. Y aunque murió sin ver cumplido su deseo, su familia cumplió esos deseos e hizo donación al Estado de dicha biblioteca en 1978, pero estableciendo condiciones bien precisas “en cuanto a su conservación y utilización, así como la transmisión de su titularidad a la Generalitat Valenciana” en cuando esta se constituyera (Aleixandre, 2002).

La Generalitat Valenciana, como suele ser bastante común, no tuvo las cuestiones relacionadas con el libro, archivos y bibliotecas entre sus prioridades, y no fue hasta años después, en 1985 cuando creó la Biblioteca Valencia Nicolau Primitiu, en justa memoria al que fue su inspirador, cómo *centro superior bibliotecario*, con todas las funciones que ello suponía. En otros términos que venimos empleando, creó la *biblioteca nacional valenciana*.² Ahora bien, esta creación tuvo durante bastante tiempo bastante de realidad *administrativa*. Los ingentes materiales donados por Nicolau Primitiu, a los que se fueron sumando otros -en concreto entre 1979 y 1999 la Biblioteca recibió 13 donaciones de fondos a las que se sumaron otras 26 en la década siguiente (Aleixandre, 2002, Llisó y Cerdá, 2010)- estuvieron por años ubicados de prestado en la Biblioteca Pública, donde sólo contaban con una pequeña sala.

Tras diversas propuestas, y más de una ida y venida, la situación cambió por completo en el año 2000, cuando la Biblioteca Valenciana se trasladó al Monasterio de San Miguel de los Reyes, un amplio edificio de estilo herreriano ubicado a las afueras de la ciudad que fue cuidadosamente restaurado. Allí la Biblioteca Valenciana Nicolau Primitiu encontró su lugar, con 3.600 m² de armarios compactos y 15.645 metros líneas de estantería dónde almacenar y conservar sus fondos, que, por otro lado, no han cesado de incrementarse desde entonces (Llisó y Cerdá, 2010). A la consolidación material de la Biblioteca se sumó años más tarde el refuerzo normativo. Un decreto de 2010 marcó que su denominación oficial era Biblioteca Valenciana Nicolau Primitiu y la Ley de Bibliotecas de la Comunidad Valenciana aprobada en marzo de 2011 remarcó su función de centro superior bibliotecario de la Generalitat, depósito bibliográfico básico de la Comunidad Valenciana.

2 http://bv.gva.es/screens/historiabv_val.html

2.

El Departamento del Exilio Republicano Valenciano

El proceso descrito hasta ahora se entrecruzó con las inquietudes de la maestra Guillermina Medrano, que a finales de la década de 1970 comenzó a pasar largas temporadas en Valencia, tras haber estado exiliada desde el final de la Guerra Civil. La maestra Medrano había nacido en diciembre de 1912 circunstancialmente en Albacete. Pero a los pocos días se trasladó a Valencia de donde era su familia, y en esta ciudad se formó. Estudió magisterio con el plan de la República y fue directora de la escuela graduada de Liria (Medrano y Cruz, 1998). Persona de firmes convicciones, su ideario progresista y la tradición familiar le encaminaron hacia el republicanismo. Afiliada a Izquierda Republicana, fue pionera en la militancia política femenina, convirtiéndose en junio de 1936 en la primera mujer concejal del Ayuntamiento de Valencia. Durante la guerra desempeñó diversas tareas, entre las cuales destacó su trabajo en la sede parisina de la Alianza Juvenil Antifascista.

Finalizada la contienda, Guillermina Medrano y su marido -el abogado y compañero de militancia Rafael Supervía- se vieron forzados al exilio (Ruiz, 2015). Tras una breve estancia en Francia, embarcaron con rumbo a la República Dominicana a donde llegaron en octubre de 1939. Allí la profesora Medrano fundó y consiguió consolidar -ejemplo extremadamente peculiar- el Instituto-Escuela de Ciudad Trujillo, una entidad educativa de renombre que llegó a contar con más de 300 alumnos (Cruz 1993a, y Cruz 1993b). Con el final de la II Guerra Mundial y el nuevo escenario *guerra fría*, la situación de los exiliados españoles en la isla antillana, que por diversas razones nunca fue buena, empeoró, al permitir al dictador Trujillo incrementar la represión sobre quienes no pensaban como él. Ante esas circunstancias, Guillermina Medrano y su marido, como anteriormente casi todos los exiliados españoles, tuvieron que volver a emprender viaje, en su caso hacia los Estados Unidos.

El matrimonio Supervía se instaló allí a partir de 1945. En este punto, su trayectoria se singulariza de la mayoría de exiliados republicanos, ya que solo unos pocos centenares consiguieron residir en USA. Guillermina Medrano comenzó a trabajar como profesora de español en el Sidwell Friends School de Washintong, mientras su marido lo hacía en la George Washintong University. El colegio pertenecía a una comunidad de cuáqueros y gozaba de un considerable prestigio académico. Guillermina Medrano fue responsable del departamento de español y supo transmitir a sus alumnos, no sólo los aspectos formales de la lengua, sino todo su interés por el castellano, su literatura y, por extensión, de todo lo relacionado con España, dejando una señalada impronta en un buen número de sus alumnos. La profesora Medrano enseñó durante 33 años en el Sidwell Friends School. Su labor educativa fue amplia. Publicó libros de texto, impartió cursos por la radio y organizó un programa de intercambios de sus alumnos con estudiantes mexicanos y por todo ello recibió diversas distinciones tanto en Estados Unidos como en España (Ruiz, 2015). Durante todo el exilio, Guillermina Medrano no olvidó ni su ideario, ni su militancia republicana. Junto con su marido, Rafael Supervía participaron muy activamente en la *Americans for Democracy Action*, organización fundada en 1947 que se destacó por denunciar

a la dictadura franquista y por intentar contrarrestar, con medios bien precarios, la activa política de la diplomacia franquista ante la administración norteamericana (Ruiz, 2012).

Como ya se indicó, a finales de la década de 1970 y tras el fallecimiento de su marido, Guillermina Medrano comenzó a pasar temporadas en Valencia. Pero, al igual que tantos exiliados, los años de alejamiento pasaron factura y le costó encontrar su lugar. Uno de los nuevos vínculos que estableció en esos años, consistió en dedicar muchos esfuerzos al mantenimiento de la memoria del exilio. Alentó la redacción y la edición de un libro muy interesante y pionero en la perspectiva de género -*Nuevas raíces. Testimonios de mujeres españolas en el exilio*, 1993- en el que se recopilaban las vivencias de varias mujeres republicanas.

Pero lo que lleva a incluir a la maestra Guillermina Medrano en este relato, es otra de las concreciones de ese interés por mantener la memoria de exilio republicano de una manera duradera. El matrimonio Supervía había reunido a lo largo de los años un interesante y valioso archivo- biblioteca, con libros, separatas, revistas, epístolas,... Viva muestra de las múltiples actividades educativas, políticas, sociales y culturales que ambos habían desarrollado en España, Francia, República Dominicana y Estados Unidos. Durante sus estancias en Valencia, Guillermina Medrano estableció diversos contactos con la administración autonómica sopesando la posibilidad de que esa biblioteca quedara en su tierra natal. Así fue cómo los dos proyectos, el de la *Biblioteca Nacional Valenciana*, más avanzado y con una arquitectura normativa, administrativa y funcional relativamente desarrollada, se entrecruzó con la voluntad de pervivencia de la memoria del exilio que manejaba con una perspectiva centrada en el largo plazo, la maestra Medrano (Cruz, 2005).

Tras un proceso de gestión que se demoró años, con gestiones diversas y ciertos altibajos, ya que como se señaló, la Biblioteca Valenciana estuvo reducida (recluida más bien) en una pequeña sala y tardó bastante en encontrar su ubicación definitiva, se efectuó la donación al Gobierno Valenciano “de los fondos archivísticos, bibliográficos y hemerográficos de Rafael Supervía y Guillermina Medrano”, formalizado mediante el Decreto 118/1995 de la Generalitat Valenciana. Un elemento destacado del protocolo de donación, muestra evidente del buen criterio de la maestra Medrano, fue la inclusión de la siguiente cláusula: “Que los fondos donados permanezcan unidos en una sección específica de la Biblioteca Valenciana, destinada a la recuperación del patrimonio cultural de los exiliados republicanos valencianos y titulada de un modo claro y específico”. De ese modo, la inteligente mirada de la maestra Guillermina Medrano, consiguió la creación del *Departamento del Exilio Republicano de la Biblioteca Valenciana* (Cruz, Galiana, Tamarit, 2015).

Esta donación tuvo un gran impacto en los círculos bibliográficos, de la investigación sobre el exilio y de los propios exiliados. La iniciativa no quedó ahí. En gran medida gracias a gestiones llevadas a cabo por la propia Guillermina Medrano y a un convenio para la recuperación del patrimonio cultural del exilio formalizado entre la Generalitat y la Universitat de València en los años 1992-1994, se fueron incorporando al Departamento otros fondos documentales de personalidades y entidades republicanas, consolidando este proyecto especialmente destacado y de difícil parangón en la red de bibliotecas españolas.

A fecha de hoy, el Departamento del Exilio está constituido por los siguientes archivos y bibliotecas:

- Rafael Supervía-Guillermína Medrano (archivo)
- La Casa Regional Valenciana en México (archivo)
- Ateneo Español de México (biblioteca).
- Vicente Llorens Castillo (archivo y biblioteca)
- José Rodríguez Olazábal (archivo).
- Jesús Martínez Guerricabeitia (biblioteca y archivo de José Martínez)

Relacionados con ellos, ya que en parte contienen materiales del exilio, debemos mencionar el archivo/biblioteca de Juan Gil Albert³ y la del profesor Ignacio Soldevila.

La gran mayoría de estas bibliotecas personales e institucionales están catalogadas y los archivos, clasificados, inventariados o catalogados. Supone miles de libros, bastantes de ellos de muy difícil localización, y 153 cajas con los materiales de archivo. Se encuentran accesibles para el especialista y se puede consultar en la Biblioteca Valenciana a través de la etiqueta Biblioteca d'Exili Republicà (http://bv.gva.es/screens/exili_val.htm), que permite búsquedas específicas por cada colección. El contenido de cada una de ellas responde a la personalidad de quienes la formaron, de ahí, el valor añadido que presentan, ya que no han perdido su estructura original tal y como fueron reunidas y conservadas por sus propietarios.

El valor patrimonial de estos y archivos es incalculable. Además del interés valor que presentan documentos históricos únicos conservados en cada archivo, las bibliotecas personales reflejan fielmente las convicciones y las trayectorias vitales de quienes las reunieron. Además, desde el punto de vista bibliográfico, cabe destacar la presencia de publicaciones de muy difícil localización, así como numerosos documentos con la dedicatoria autógrafa de otros intelectuales exiliados, políticos, artistas y tantas otras personalidades eminentes. Muchas de las obras llevan el ex libris de sus propietarios y frecuentes anotaciones de lectura. Hay libros publicados en muchos lugares, especialmente Argentina y México, ediciones españolas de las décadas de 1920, 30 y 40, y, lógicamente, abundan las publicaciones de los exiliados y sobre el exilio republicano español de 1939. Debe señalarse que la Biblioteca Valenciana continúa manteniendo como objetivo enriquecer este Departamento, propiciando donaciones y comodatos de todos aquellos archivos y bibliotecas personales e institucionales que puedan rescatarse o mediante la adquisición de todas aquellas publicaciones especializadas en la materia.

Igualmente, debe señalarse que la Biblioteca Valenciana ha llevado a cabo diversas actividades con el objetivo de fomentar el conocimiento, la investigación y la difusión, de los fondos conservados en este Departamento. En concreto, ha promovido entre, otros:

- Jornadas Internacionales *Numancia errante. Exilio republicano de 1939 y Patrimonio Cultural (2001)*; *Centenario Vicente Llorens*, etc., y la publicación corres-

3 http://bv.gva.es/documentos/arch_pers_inst/f_pers_fam/Juan%20Gil-Albert_spi.pdf

pondiente de las actas y reedición de sus obras. La primera, inauguró este tipo de actividades en la Biblioteca Valenciana y constituyó un sentido homenaje a la profesora Guillermina Medrano y a su interés por el mantenimiento de la memoria de los exiliados.

- Exposiciones sobre Vicente Llorens, Juan Chabás, Juan Gil-Albert, La Casa Regional Valenciana de México, con la edición de sus catálogos.
- Publicaciones entre las que cabe destacar el anuario “*Laberintos, Revista de los exilios culturales Españoles*”. También se han editado textos en diversos soporte como: *Cuadernos de Ruedo Ibérico* (ed. facsímil digital); *L'exili cultural: seixanta anys després*, las obras completas de Juan Chabás, la reedición de varias obras de Vicente Llorens con motivo del primer centenario de su nacimiento, la obra completa de Max Aub en colaboración con la Fundación Max Aub y la Diputación de Valencia; la publicación de los *Epistolarios* de Max Aub.

No podemos dejar de mencionar una curiosa paradoja. El Monasterio de san Miguel de los Reyes, sede actual de la Biblioteca Valenciana y de su Departamento de Exilio, fue durante mucho tiempo, tras la desamortización, una prisión. Tras la Guerra Civil, allí estuvieron encarcelados muchos republicanos. El hecho siempre fue subrayado por los donantes que hemos ido citando y todos coincidieron en que la creación del Departamento de Exilio suponía un hábito de justa reparación histórica (Aleixandre, 2002).

3.

Los fondos de maestros y profesores en el Departamento de Exilio

Una vez señalada la importancia, auténticamente esencial, que tuvo la maestra Medrano, en la configuración y creación del Departamento de Exilio pasamos a describir someramente los materiales que integran los archivos de profesores depositados en ese Departamento.

3.1. Archivo Personal de Guillermina Medrano y Rafael Supervía

Como ya se mencionó, el matrimonio Supervía reunió un importante archivo a lo largo de su vida, fiel testimonio de sus múltiples actividades de todo tipo. Presenta la peculiaridad de recoger materiales fechados en los diversos países en los que residieron: España, Francia, Republica Dominicana y los Estados Unidos. Pero la nómina debería ampliarse ya que también son destacables los procedentes de México, ya que el matrimonio Supervía mantuvo contactos y visitó con frecuencia a sus amigos de la colectividad exiliada en ese país. Además de las actividades educati-

vas, quedan muy bien reflejadas en ese archivo las actividades políticas durante el exilio, como las que mantuvieron con diversas personalidades de las estructuras del Gobierno de la República en el exilio, singularmente con el líder socialista Indalecio Prieto, cabeza de la Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles (JARE), una de las entidades que vertebró la actuación de los exiliados republicanos. En total el archivo contiene más de 2.000 cartas y la biblioteca cerca de 1.300 volúmenes.

Debe subrayarse, además, la cuestión de la militancia de Rafael Supervía y Guillermina Medrano. Ambos pertenecieron al partido Izquierda Republicana, tanto en España como en el exilio, por lo que su testimonio resulta especialmente relevante para conocer el discurso y la trayectoria de ese sector de exilio que no cuentan en la actualidad con continuidad orgánica. El acceso al inventario de su archivo tiene una extensión de 142 páginas y se puede consultar en la siguiente dirección: http://bv.gva.es/documentos/arch_pers_inst/f_pers_fam/Medrano_Supervia_val.pdf

3.2. Archivo Personal de Vicente Llorens

El profesor Vicente Llorens, nació en Valencia en enero de 1906 y murió en Cofrentes, Valencia, en julio de 1979. Estudió en su ciudad natal y cursó Filosofía y Letras, especializándose en filología, primero en la Universidad de Valencia y después en la de Madrid, licenciándose en 1926. Persona de gran capacidad intelectual, fue becado por la Junta de Ampliación de Estudios, trabajando y ampliando estudios en las universidades de Génova (1926-1927), Marburgo (1927-1928) y Colonia (1929-1933). De vuelta a España, continuó vinculado a los círculos institucionistas y trabajó con Ramón Menéndez Pidal y Américo Castro en la sección de literatura del Centro de Estudios Históricos de Madrid.

Estallada la Guerra Civil sirvió en el ejército republicano, combatiendo en el frente durante los primeros momentos y después como traductor en el Estado Mayor, donde alcanzó el grado de oficial. Con el final de la contienda pasó a Francia y de allí con la ayuda del Servicio de Evacuación de los Republicanos Españoles (SERE) consiguió embarcar hacia la República Dominicana. En ese país caribeño trabajó como profesor de literatura en la Universidad. Con el final de la Guerra Mundial se trasladó a Puerto Rico, trabajando para la Universidad de Río Piedras (Lida, 2002).

Debido a su contrastada valía y a los contactos que conservaba de los años de formación, pudo entrar en los Estados Unidos y trabajar, primero, en la Universidad Johns Hopkins de Baltimore y a partir de 1949 en la de Princeton. Allí se asentó definitivamente, dando clases en esa prestigiosa entidad hasta su jubilación en 1972. Vicente Llorens fue un profesor e investigador prestigioso, con una amplia nómina de discípulos y de valiosas investigaciones. Entre otros trabajos, deben mencionarse sus obras: *Liberales y románticos*, 1954, *Aspectos sociales de la literatura española*, 1974 y el primer tomo de *El exilio español de 1939* 1976 (Aznar y Galiana, 2006)

Desde la perspectiva de nuestro trabajo, interesa destacar algunos aspectos de su trayectoria personal y profesional. En primer lugar, aunque Vicente Llorens pudo reconstruir su vida de un modo relativamente brillante en uno de los centros de

estudios más prestigiosos del mundo, donde no existía de facto una comunidad de republicanos españoles, no olvidó ni sus ideales ni su procedencia. Buena muestra de ello fue la publicación en 1975 de *Memorias de una emigración: Santo Domingo, 1939-1945*, un muy interesante y pionero estudio sobre el exilio republicano en la República Dominicana. Episodio especialmente singular, dentro del ya por sí peculiar universo de exilio español, que la investigación y la obra de Vicente Castillo contribuyeron a dar a conocer. En esa línea de trabajo debe situarse también la ya citada de *El exilio español de 1939*, 1976 y *Estudios y ensayos sobre el exilio republicano de 1939*, 2006 (Aznar, 2006).

Como se habrá podido observar, gran parte del itinerario de exilio del profesor Vicente Llorens coincide con el de Rafael Supervía y Guillermina Medrano. Y no solo coincidieron, sino que les unieron lazos de sólida amistad. Buena prueba de ello es el estudio pionero que dedicó a la maestra Medrano (Llorens, 1981). Por ello no es de extrañar que Vicente Llorens estuviera al tanto y coincidieran con las intenciones e iniciativas de Guillermina Medrano para el mantenimiento de la memoria del exilio en su tierra natal. Fruto de esta sintonía fue la donación de su archivo personal a la Biblioteca Valenciana, que realizó su viuda Amalia García en 2002, ya que el profesor Vicente Llorens falleció en 1979 (Cruz, 2006).

El archivo del profesor Llorens se conserva en 35 cajas. En su mayor parte se trata de materiales de trabajo, fichas, notas, resúmenes, etc., vinculados a su amplia trayectoria como investigador, profesor y crítico literario. Debe destacarse que Vicente Llorens poseía un método de trabajo sumamente sistemático y sus fichas y notas son un prodigio de pulcritud y minuciosidad. Asimismo, se conserva la abundantísima correspondencia cruzada durante décadas con colegas y personalidades del exilio republicano. Incluye, un apartado con las cartas familiares, la mayoría de ellas intercambiadas con su hermano Carlos que permaneció en España. La biblioteca está integrada por casi un millar de volúmenes. El inventario ocupa 101 páginas y puede consultarse en el siguiente enlace.

http://bv.gva.es/documentos/arch_pers_inst/f_pers_fam/Vicente%20Llorens%20Castillo_val.pdf

3.3. Archivo Personal de Ignacio Soldevila

El profesor Ignacio Soldevila Durante nació en Valencia, en 1929 y falleció en Quebec, Canadá, en 2008. Se especializó en filología en la Universidad Complutense de Madrid y amplió estudios en la Universidad Laval en Quebec, en donde se doctoró. En esa misma casa de estudios fue profesor desde 1956 hasta su jubilación en 1993. En 1991 fue nombrado miembro de la Academia Norteamericana de la Lengua.

El profesor Soldevila fue un gran especialista en la narrativa española del siglo XX y dedicó gran parte de su actividad investigadora en la obra de los exiliados republicanos, desarrollando una especial atención a la figura y obra de Max Aub. Tras su jubilación intensificó los lazos que mantenía con su tierra natal y, siempre activo,

fue director fundador de la revista *Laberintos. Revista de estudios sobre los exilios culturales españoles*, que como se señaló surgió en torno al Departamento de Exilio de la Biblioteca Valenciana. Con esos antecedentes no es de extrañar que en 2006 su archivo y biblioteca pasaran a formar parte de ese Departamento.

Su archivo está integrado por 90 cajas que contienen fundamentalmente su material de trabajo, fruto de décadas de investigaciones. En gran parte se trata de carpetas asignadas a autores españoles contemporáneos en los que agrupaba notas, fotocopias, separatas y todo tipo de materiales que iba acumulando. El cómputo final es de más de 40.000 piezas y la biblioteca está integrada por más de 5.000 monografías. El inventario de este material del cual, recordemos, sólo una parte guardan relación con el exilio republicano español de 1939, ocupa 20 páginas y puede consultarse en el siguiente enlace:

http://bv.gva.es/documentos/arch_pers_inst/f_pers_fam/Ignacio%20Soldevila%20Durante_val.pdf

3.4. Archivo de la Casa Regional Valenciana de México

Una vez descritos los archivos de profesores que se encuentran depositados en el Departamento de Exilio de la Biblioteca Valenciana, vamos a centrarnos en los materiales donados una entidad que también tuvo entre sus funciones algunas eminentemente formativas. Nos estamos refiriendo a la Casa Regional Valenciana de México, pero debe aclararse que esas actividades formativas se situaron en el ámbito de la educación formal, sino en el de la no formal. La Casa Regional fomentó, entre otras actividades culturales, la realización de charlas, conferencias, representaciones teatrales, publicaciones, revistas... Contando además, con una biblioteca a disposición de socios y allegados.

Siguiendo un proceso común a todos los exiliados republicanos españoles en México, los valencianos también crearon en octubre de 1942 un centro propio que se llamó, como ya se ha indicado, la Casa Regional Valenciana en México, aunque también fue conocida como Casa Valencia. La entidad fue el espacio de encuentro por antonomasia de los exiliados valencianos, alicantinos y castellanenses en tierras mexicanas. En su sede se realizaron numerosas actividades, fundamentalmente lúdicas y recreativas como: representaciones teatrales, comidas, bailes, actos de hermandad y multitud de encuentros informales. A modo de los casinos republicanos que jalonaban los pueblos y las ciudades de su tierra natal antes del triunfo del franquismo (Pérez, 2003).⁴

4 Juan Carlos Pérez Guerrero, "Esplendor, identidad y ocaso de la Casa Regional Valenciana de México", José Ignacio Cruz (Coord.) *La Casa Regional... o. c.*, pp. 37-62. Un ejemplo de las actividades que normalmente desarrollaba la entidad puede consultarse al en la memoria de secretaría correspondiente al año 1967 que se reproduce en el anexo de esa publicación.

Entre ese cúmulo de actividades, en la Casa Valencia también se desarrollaron algunas de índole cultural como conferencias; actos florales; representaciones teatrales... La entidad también editó varias revistas: *Mediterrani*, *Levante* y *Señera*. Ésta última tuvo una vida bastante larga, ya que con alguna interrupción cumplió su papel de portavoz durante un cuarto de siglo, desde 1951 hasta 1976. Sobre la primera, *Mediterrani*, quizá la más interesante en cuanto a contenido, se editó entre 1944 y 1946 bajo la dirección de Marín Civera, un dirigente sindicalista pero que desde la perspectiva que nos ocupa destacaba por ser un auténtico hombre de letras. De *Levante*, del que sólo vieron la luz cuatro números en 1943, debe resaltarse su carácter pionero.

La Casa siempre fue una entidad creada y sostenida por la primera generación del exilio. Los hijos de los republicanos valencianos acudieron con sus padres a los locales y se implicaron en las actividades pero, en el fondo y salvo excepciones, fue un espacio de socialización de sus mayores. El hecho es que el recambio generacional no fue posible, pese a que las sucesivas juntas directivas tuvieron una constante preocupación para que los niños y jóvenes se encontraran a gusto en los locales y en las actividades que se organizaran. Poco a poco la base social fue menguando y en marzo de 1994 la junta, formada en su casi totalidad por octogenarios, comunicó la pérdida del local social y la imposibilidad en la práctica de poder continuar con sus actividades sociales (Pérez, 2007). En el tercer piso del número 60 de la calle López de la ciudad de México, sede hasta ese momento de la entidad, quedaron unos pocos enseres y el archivo de la entidad en donde se encontraban los documentos que testimoniaban las actividades, deseos y anhelos que habían protagonizado la colectividad de exiliados republicanos valencianos en México durante más de medio siglo. Debido a las circunstancias, su destino se presentaba muy incierto.

Por ello la Junta Directiva decidió donarlo a la Generalitat Valenciana. De ese modo en la primavera de 1994 el archivo viajó desde la capital mexicana a la ciudad de Valencia y poco después las autoridades de la *Generalitat* lo depositaron en la Biblioteca Valenciana, en donde todas las piezas del legado, algunas de un señalado valor testimonial, pasaron a engrosar el *Departamento Exilio Republicano Valenciano* (Galiana y Cruz, 2007). Debe señalarse, porque es de justicia, que este legado se vio aumentado y enriquecido por las desinteresadas aportaciones de algunos de sus socios, entre los que debe señalarse a: Juan Bautista Climent, Juan Antonio Pérez Alfonso, Francisco Alcalá Llorente, Dorotea Pascual Monje, Francisco Querol Amorós y Helen Climent Smoland.

El Archivo de la Casa ocupa un total de 2'5 metros lineales (correspondientes a 17 cajas de archivo definitivo) y cuenta aproximadamente con unas de 3.000 piezas documentales. Entre las cuales deben destacarse desde la perspectiva de nuestro trabajo, la documentación relativa al Club Juvenil (1953 – 1982) y a la Comisión Cultural de Bellas Artes (1961), Memorias de Secretaría (1946 – 1973), premios literarios, Exposiciones y representaciones teatrales. Asimismo se custodian un cerca de un centenar de volúmenes de la biblioteca. El acceso al inventario de este archivo conservado en la Biblioteca Valenciana se puede realizar a través del siguiente enlace:

[http://bv.gva.es/documentos/arch_pers_inst/f_institucionales/CasaRegional Valenciana de Mexic_val.pdf](http://bv.gva.es/documentos/arch_pers_inst/f_institucionales/CasaRegional_Valenciana_de_Mexic_val.pdf)

4.

Conclusiones

Desde nuestra perspectiva de conservación y divulgación del patrimonio histórico educativo, el caso que hemos analizado de los maestros y profesores en el Departamento de Exilio de la Biblioteca Valenciana y ofrece algunas conclusiones que pueden ser de interés.

La primera de ellas se refiere al objeto de nuestro estudio, a lo que entendemos y debemos entender por actividades educativas y, por consiguiente, los materiales que integran o deben integrar el patrimonio histórico educativo. El somero repaso que hemos realizado a las trayectorias de la maestra Guillermina Medrano, su marido, el profesor Rafael Supervía y los profesores Vicente Llorens e Ignacio Soldevila, nos han permitido comprobar la dificultad de separar en ellos –excepto quizá en el caso de este último- la faceta de profesionales de la enseñanza y de otros aspectos sumamente relevantes de su itinerario vital. Todas ellas se encuentran fuertemente interrelacionadas, de tal modo que resulta muy difícil deslindarlas, tal vez hasta sea imposible. No se puede comprender a la maestra Medrano sin tener en cuenta su innegable ideología progresista, militancia republicana e indudable capacidad de liderazgo. Y qué decir de su marido, el profesor Rafael Supervía, que comenzó a dedicarse a la docencia con más de cuarenta años de edad, y que antes había desarrollado una amplia trayectoria como reputado letrado y militante republicano. El caso del profesor Vicente Llorens parece más sencillo: siempre fue profesor, excepto los años de la Guerra Civil. Pero su ideología y su vivencia del exilio le marcaron profundamente. También en su trayectoria profesional, y no sólo porque la universidad española perdiera un preclaro referente. La experiencia de su propio destierro le llevó a orientar sus trabajos de investigación hacia los exilios liberales españoles de los que se convirtió en un especialista de referencia.

Y lo mismo ocurre si nos enfrentamos a la Casa Regional Valenciana de México. Resulta evidente que fue el centro societario por antonomasia de los republicanos valencianos en México. Un elemento destacado de la intrincada red de sociabilidad creada por los exiliados en tierras mexicanas, y en especial en su capital. De hecho, la Casa Regional aún es recordada hoy en día por la segunda y tercera generación del exilio, ya que supo dejar su impronta en el imaginario de los exiliados. Desde el punto de vista educativo, debe destacarse que también fue el lugar específico donde los republicanos expresaron lo que ellos consideraron como su identidad valenciana e intentaron mantenerla con diversas actividades culturales.

En base a todas esas apreciaciones, defendemos una lectura amplia y abierta del concepto de patrimonio histórico educativo, la cual incluya el resto de facetas que conformen el itinerario vital de maestros y profesores, más allá de las directamente vinculadas a la docencia. Siguiendo ese mismo razonamiento, no sólo se realizan actividades formativas en los centros de enseñanza. Otras entidades, singularmente las culturales y sociales, llevan a cabo programas educativos y por tanto poseen un patrimonio histórico educativo digno de consideración.

Mi posición es que se puede defender una concepción amplia de las realidades educativas, las cuales, a su vez, pueden ser consideradas elementos esenciales de las dinámicas culturales, sociales, y hasta políticas. De todo lo cual puede concluirse que las tareas de preservar, custodiar y divulgar el patrimonio histórico educativo, llegada la ocasión, deben integrar también otros elementos vinculados a facetas no estrictamente educativas de profesionales de la enseñanza o de entidades y sociedades de orientación más amplia.

El segundo ámbito de reflexión se encuentra relacionado con la institución responsable de cuidar y mantener el patrimonio histórico educativo. Como hemos ido señalando a lo largo de este trabajo, la Biblioteca Valenciana ha sido hasta el momento, y esperamos que continúe siéndolo, un ámbito adecuado para llevar a cabo esta misión. Desde la perspectiva de la conservación, es una entidad sólida, con un fuerte respaldo normativo, que cuenta con locales adecuados y personal especializado. En lo que respecta a la investigación, posee normas claras y una de sus misiones es facilitar el trabajo del investigador, tarea de la que tenemos múltiples testimonios que cumple fehacientemente, algunos de los cuales se han ido citando aquí. Por último, sobre las tareas de divulgación, ya hemos mencionado con anterioridad los encuentros científicos, las exposiciones y las publicaciones que se ha llevado a cabo sobre los maestros, profesores y entidades mencionadas en este trabajo. Sin duda, la decisión que en su momento tomaron los donantes y la gestión que se ha efectuado de los materiales depositados en la Biblioteca del Exilio Republicano, puede ser valorada positivamente.

Estas últimas consideraciones, guardan estrecha relación e inciden en un planteamiento, ya señalado, y que considero la conclusión de mayor relevancia que puede deducirse del caso expuesto en estas páginas. El concepto de lo que debe ser considerado patrimonio histórico educativo y los instrumentos para conservarlo, investigarlo y divulgarlo, también puede ser realizado desde una mirada que amplíe horizontes y que fortalezca perspectivas.

Bibliografía

- ALEIXANDRE TENA, F., "El Departamento del Exilio Republicano Valenciano en la Biblioteca Valenciana", en CRUZ, J. I. y MILLÁN, M^a J.: (eds.): *La Numancia errante, exilio republicano de 1939 y patrimonio cultural*, Valencia, Biblioteca Valenciana, 2002, pp. 125-142.
- AZNAR SOLER, M., "Estudio introductorio" en LLORENS, V., *Estudios y ensayos sobre el exilio republicano de 1939*, Sevilla, Renacimiento, 2006, pp. 9-103.
- AZNAR, M. y GALIANA, J., *Vicente Llorens, el retorno del desterrado*, Valencia, Biblioteca Valenciana, 2006.

-
- CRUZ, J. I., "El Instituto-Escuela de Ciudad Trujillo", en VVAA, *Los valencianos en América. Jornadas sobre la emigración*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1993a, pp. 99-108.
- CRUZ, J. I., "Los profesores españoles exiliados en Santo Domingo", *Cuadernos Republicanos*, N° 14 (abril, 1993b), pp. 107-117.
- CRUZ, J. I., "Doña Guillermina Medrano, una maestra republicana" en MEDRANO, G. y CRUZ, J. I., *Experiencia de una maestra republicana*, Valencia, Real Sociedad Económica de Amigos del País, 1998, pp. 5-18.
- CRUZ, J. I., "Guillermina Medrano. Una maestra republicana y los laberintos del exilio", *Laberintos. Revista de estudios sobre los exilios culturales españoles*, N° 5 (2005), pp. 279-287.
- CRUZ, J. I., "De la Universidad de Princeton a San Miguel de los Reyes. Un caso de recuperación de patrimonio cultural del exilio republicano", *Laberintos: revista de estudios sobre los exilios culturales españoles*, N° 6-7, (2006), pp. 314-318.
- CRUZ, J. I., (ed.) *La Casa Regional Valenciana de México*, Valencia, Biblioteca Valenciana, 2007.
- CRUZ, J. I. y MILLÁN, Mª J. (eds.), *La Numancia errante, exilio republicano de 1939 y patrimonio cultural*, Valencia, Biblioteca Valenciana, 2002, pp. 125-142.
- CRUZ, J. I., GALIANA, J. y TAMARIT, C., "El Departamento del Exilio Republicano de la Biblioteca Valenciana. Nicolau Primitiu y México", en *Laberintos: revista de estudios sobre los exilios culturales españoles*, N° 17 (2015), pp. 150-166.
- GALIANA, J. y CRUZ, J. I., "El archivo de la Casa Regional Valenciana de México" en CRUZ, J. I., *La Casa Regional Valenciana de México*, Valencia, Biblioteca Valenciana, 2007, pp. 81-108.
- GÓMEZ CASAÑ, R., *Nicolau Primitiu Gómez Serrano (1877-1971): una aproximació a la seua vida*, València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1997.
- GÓMEZ SERRANO, N. P. y GÓMEZ NADAL, E., *Epistolario (1925-1968)*, Valencia, Biblioteca Valenciana, 2014. Edició, estudi i notes de Josep Daniel Climent.
- LIDA, C., "Vicente Llorens (1906-1979). El hombre, el exilio y la obra", en CRUZ, J. I. y MILLÁN, Mª J. (eds.), *La Numancia errante, exilio republicano de 1939 y patrimonio cultural*, Valencia, Biblioteca Valenciana, 2002, pp. 143-174.
- LLISÓ, F. y CERDÁ, F., "La Biblioteca Valenciana, 25 anys després", en VVAA, *La Biblioteca Valenciana. 1985-2010*, Valencia, Generalitat Valenciana, 2010, pp. 11-18.
- LLORENS, V., *Liberales y románticos*, México, El Colegio de México, 1954.
- LLORENS, V., *Aspectos sociales de la literatura española*, Madrid, Castalia, 1974.
- LLORENS, V., *Memorias de una emigración. Santo Domingo 1939-1945*, Barcelona, Ariel, 1975. Hay una segunda edición de 2006 en la editorial Renacimiento.
- LLORENS, V., *El exilio español de 1939. Tomo I*, Madrid, Taurus, 1976.
- LLORENS, V., *Mujeres de una emigración*, Valencia, Real Sociedad Económica de Amigos del País, 1981.
- LLORENS, V., *Estudios y ensayos sobre el exilio republicano de 1939*, Sevilla, Renacimiento, 2006.
- MEDRANO, G. y CRUZ, J. I., *Experiencia de una maestra republicana*, Valencia, Real Sociedad Económica de Amigos del País, 1998.
- PÉREZ GUERRERO, J. C., "El asociacionismo valenciana en el exilio. Los primeros años de la Casa Regional Valenciana en México (1942-1950)", *Laberintos: revista de estudios sobre los exilios culturales españoles*, N° 2 (2003), pp. 59-73.

PÉREZ GUERRERO, J. C., “Esplendor, identidad y ocaso de la Casa Regional Valenciana de México”, en CRUZ, J. I. (ed.), *La Casa Regional Valenciana de México, Valencia, Biblioteca Valenciana, 2007, pp. 37-62.*

RUIZ DEL ÁRBOL CANA, A., “Guillermina Medrano, Rafael Supervía y Americans for Democratic Action. La campaña contra Franco desde el exilio estadounidense”, *Migraciones & Exilios*, N° 13 (2012), pp. 93-110.

RUIZ DEL ÁRBOL CANA, A., ‘Hacer España en América’, *Guillermina Medrano Aranda (1912-2005). La pervivencia del magisterio republicano en el exilio americano, Santo Domingo, Academia Dominicana de la Historia, 2015.*

VVAA, *La Biblioteca Valenciana. 1985-2010, Valencia, Generalitat Valenciana, 2010.*

VVAA, *Nuevas raíces. Testimonios de mujeres españolas en el exilio, México, Joaquín Moritz, 1993.*

ENTRE VIAJES Y VALIJAS. NUEVOS FORMATOS DE DIFUSIÓN DEL ARCHIVO PEDAGÓGICO COSSETTINI, IRICE-CONICET-UNR. ROSARIO, REPÚBLICA ARGENTINA

María del Carmen FERNÁNDEZ CAÑÓN
Universidad Nacional de Rosario

1.

Características de la Escuela Serena

Olga y Leticia Cossettini gestaron una excepcional experiencia basada en los principios de la Escuela Nueva en la ciudad de Rosario, Argentina. Se trató del *Ensayo de la Escuela Serena* que se inició en 1935 con el nombramiento de Olga como directora de la Escuela N° 69 “Dr. Gabriel Carrasco” y con el otorgamiento del carácter de escuela experimental por parte del gobierno de la Provincia de Santa Fe. La experiencia finalizó en 1950 cuando Olga es separada de la Dirección.

Una vez establecidas en la Escuela G. Carrasco Olga y Leticia comenzaron a organizar los distintos espacios que consideraron imprescindibles para llevar adelante una propuesta pedagógica alternativa: laboratorio, huerta, granja, biblioteca, talleres de carpintería, música y encuadernación, aula para la sección de pre-escolar, espacios de juego, etc. La escuela también contaba con un amplio terreno que se confundía con el entorno dado que las barrancas del río Paraná se encontraban muy próximas, situación que facilitaba paseos, excursiones exploratorias, recolección de plantas, etc.

La Escuela Serena privilegió el trabajo por centro de interés; flexibilizó la grilla horaria; rediseñó el espacio áulico reemplazando los pupitres por mesas de trabajo y pintando las paredes de colores brillantes y variados; reemplazó los manuales y los libros de textos para la enseñanza de la lecto-escritura por la experiencia vivencial, las fuentes primarias y la producción colectiva del conocimiento.

Ese conjunto de innovaciones se fundamentaron en dos premisas: 1) una concepción del niño como ser creativo que solamente puede ser educado a partir del contacto con la naturaleza y el arte; 2) la equiparación entre educación y vida y de allí la necesidad y el intento de borrar los límites entre la institución escolar y su entorno.

Teniendo en cuenta esas premisas, la escuela comenzó a trabajar en torno a tres objetivos: 1) garantizar un espacio de libertad plena de palabra para los niños a

través de un intercambio fluido con sus maestros y los otros niños; 2) propiciar un contacto directo y habitual de los alumnos con la naturaleza y el entorno social y cultural; 3) transformar en práctica diaria la realización de actividades de orden artístico tradicionalmente concebidas como de poca importancia para la escuela.

Entre las innovaciones y actividades más significativas de la Escuela Serena cabe mencionar: a) Diarios de clase de las maestras: al registro de las actividades escolares diarias se le suman sus reflexiones pedagógicas. b) Cuadernos de los alumnos: constituyen verdaderos documentos personales, donde el alumno escribe en primera persona (“yo pienso”, “yo opino”); no muestran tareas rutinarias ni copias de libros, por el contrario se observan intervenciones personales y originales; las correcciones no destacan el error, en su lugar se encuentran notas de las maestras realizando señalamientos, comentarios, elogios, etc.; contienen autocorrecciones y comentarios de los alumnos al respecto. c) Las excursiones barriales donde los niños salían preparados para trabajar al aire libre: pintar, realizar alguna actividad científica o entrevistar a vecinos. d) El Centro Estudiantil Cooperativo: creado con el propósito de fomentar en los alumnos la solidaridad y la cooperación. Permitió que los alumnos asumieran responsabilidades cívicas, ya que todos los años se convocaba a elecciones para renovar la comisión directiva. Los niños participaban elaborando las listas y propuestas, realizando la campaña (a través de carteles, de mensajes en la radio de la escuela, etc.) y votando. El Centro tenía varias comisiones que se hacían cargo de la biblioteca; el laboratorio; el jardín, la huerta y los animales; la Revista “La voz de la Escuela”; el Teatro infantil y Títeres; el Coro de Pájaros integrado por niños y niñas que imitaban el canto de diferentes pájaros; los conciertos fonoelectrónicos realizados en el patio de la escuela y la realización de dibujos inspirados en la música escuchada.

La singularidad de la Escuela Serena residió además en las articulaciones que allí se establecieron entre pedagogía y estética, entre lenguaje, ciencia y arte y en los vínculos que generó con el campo cultural y artístico de la época. Aspectos que pueden ser considerados en un doble movimiento: en el conjunto de propuestas y actividades que se llevaron a cabo dentro la escuela misma y en las relaciones que la escuela estableció con instituciones culturales de la ciudad. Para Olga Cossettini, la escuela tradicional constituía una amenaza para el desarrollo de las facultades y virtudes infantiles, es por ello que se preocupa por estimular la sensibilidad y la imaginación infantil, mediante la música, la danza, el dibujo, la poesía.

En ese marco, las hermanas Cossettini pusieron en marcha un proyecto pedagógico alternativo que incluyó las publicaciones, el intercambio epistolar, los viajes, las visitas de artistas e intelectuales reconocidos, las exposiciones de trabajos de alumnos, etc. Una propuesta, que tiene su origen en la experiencia escolar, se abrió entonces al campo cultural, artístico y político de la época y logró establecer allí un diálogo y un intercambio fluidos que fue posible en tanto las protagonistas asumieron también un lugar alternativo desde el cual escribieron, convocaron y debatieron. Fueron numerosas las visitas de intelectuales y artistas reconocidos que se acercaron hasta la escuela para dialogar con los alumnos y maestras o compartir con ellos alguna obra o expresión propia. Entre las visitas más destacadas cabe

mencionar la de la poetisa Gabriela Mistral (1938), el escritor Juan Ramón Jiménez (1948), el titiritero itinerante Javier Villafaña con su teatrillo “La Andariega” (1948), la actriz Margarita Xirgu (1939), el pedagogo Juan Mantovani (1950), el escritor Ernesto Sábato (1950), el Dr. Francisco Romero (1941) quien más tarde les prologó el libro “La escuela viva”, el maestro uruguayo Jesualdo Sosa, la pedagoga y filósofa Dra. María de Maeztu (1937), el cineasta Fernando Birri (1946), el pintor Quinquela Martín (1940), entre otros.

Además las hermanas Cossettini mantuvieron un intercambio epistolar no sólo con aquellos que en algún momento visitaron la escuela, sino también con otros representantes del ámbito cultural, a modo de ejemplo es posible mencionar: el pedagogo Lombardo Radice (1931/1935/1937/1940), el Dr. Antonio Ballesteros (1936); el pedagogo Lorenzo Luzuriaga (1940); el historiador José Luis Romero (1940); el maestro Luis Iglesias (1951); la escritora Victoria Ocampo (s/f); el crítico de arte Jorge Romero Brest (1940); el escritor Julio Cortázar (1940), el maestro José Santos Valdez, representante de la Rama Nacional de la Enseñanza Superior Campesina, México (s/f).

De la articulación establecida entre el ámbito escolar y los espacios artísticos de la época, hilvanada por el intercambio epistolar y fortalecida con el acercamiento de personalidades a la escuela, dan cuenta los registros de producciones artísticas de los alumnos: láminas, dibujos, esculturas, representaciones teatrales, títeres y espectáculos de música y danza. Este conjunto de expresiones incluye a las “misiones culturales y/o infantiles”.

Por otra parte, es de sumo interés para ampliar este análisis considerar la mirada amplia de las Cossettini, que se extiende, más allá de las fronteras geográficas, hacia otros países. En este sentido cabe mencionar por ejemplo que Olga recibe en 1941 la Beca Guggenheim y que permanece seis meses en Estados Unidos.

2.

De la práctica al registro. El Archivo Cossettini

Las hermanas Cossettini realizaron una sistemática práctica de registro y archivo de la experiencia: los diarios de clases de las maestras, los cuadernos de clase de los alumnos, las láminas y las fotos, fueron minuciosamente archivados y dieron origen, en primera instancia, a los libros y artículos que ambas Cossettini escribieron en torno a la experiencia: Sobre un ensayo de Escuela Serena en la Provincia de Santa Fe, 1935; Escuela Serena. Apuntes de una maestra, 1935; El niño y su expresión, 1940; Escuela viva, 1942 y El lenguaje y la lectura en primer grado, 1951; Del juego al arte infantil, 1957. Pero también dieron origen a un archivo global concienzudamente incrementado y conservado durante los años que siguieron a la experiencia, al que se sumaron correspondencia profesional y privada, fotos de viajes, libros y documentación variada.

Por decisión expresa de Olga Cossettini toda la documentación tanto institucional como personal referida al Ensayo de Escuela Serena se encuentra radicada en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. De este modo, luego de la muerte de Olga y fundamentalmente a partir de la década del 90 comienza la tarea de organización y conservación del Archivo Pedagógico Cossettini. Actualmente el Archivo reúne distintos materiales pertenecientes a la experiencia de La Escuela Serena: cuadernos de alumnos, diarios de maestros, planificaciones de las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales; dos importantes series, una epistolar y otra fotográfica; algunas filmaciones; manuscritos inéditos y parte de la biblioteca personal de Olga y Leticia Cossettini. En el año 2005, el Archivo se declaró patrimonio del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y a fines de 2006 se decidió digitalizar las fuentes documentales de manera de disponer todo el material en acceso abierto generando una propuesta alternativa a los archivos tradicionales.

A partir del material digitalizado, en el año 2008 se ponen en marcha los Proyectos “Andares en viaje: miradas de niños sobre la escuela” y “La Escuela Cossettini viaja”, con el propósito de difundir de un modo singular, a través de una valija, el patrimonio histórico de la experiencia. Es por ello que la Valija Cossettini comienza a recorrer las instituciones educativas que la soliciten, permitiendo que maestros y alumnos conozcan y se interesen por la experiencia. El objetivo fue acercar esta experiencia histórica al colectivo docente y generar propuestas pedagógicas innovadoras teniendo en cuenta al actual contexto. De este modo la “Escuela Serena” no sólo constituye un tema de investigación para los historiadores, sino que también y en otro formato “recorre las escuelas” generando intercambios acerca de cómo pensar y llevar adelante una propuesta pedagógica, alternativa e innovadora en la actualidad.

La Valija Cossettini contiene los siguientes materiales:

11 cuadernos de diferentes formatos y distintas fechas: Cuaderno de Experiencia. 4to grado, 1945; Cuaderno General. 6to grado, s/f; Cuaderno General. 3er grado, 1936; Cuaderno de Poemas. 6to grado, 1941; Cuaderno de Poemas. 5to grado, s/f; Cuaderno de Poemas y de las 100 preguntas. 6to grado, s/f; Cuaderno de Historia. 5to grado, 1940; Cuaderno de Historia, Geografía, Plantas y Poemas. 6to grado, s/f; Cuaderno de Metodología y Aritmética. 4to grado, s/f; Cuaderno de Historia y Geografía. 4to grado, 1940; Cuaderno de 1er grado, 1942.

5 Diarios de Clases de Leticia Cossettini, 1940 y 1950.

48 Cartas: 2 del escritor Julio Cortázar, 2 del escritor Ernesto Sábato, 2 del maestro Jesualdo Sosa, 1 del escritor Ezequiel Martínez Estrada, 4 del Consejo General de Educación de la Provincia de Santa Fe, 1 del Inspector Jefe de la Tercera Sección Escolar Roque Monti, 1 del alumno Carlos Gatti, 3 de la poetisa Gabriela Mistral, 2 cartas familiares, de Olga a su madre y de Leticia a su padre, 1 del tiritero Javier Villafañe, 2 del profesor Giuseppe Lombardo Radice, 4 de la escritora Victoria Ocampo, 2 del escritor Juan Ramón Jiménez, 1 de Olga desde Berkeley, Estados Unidos. 1942, 1 de Olga, vecina del barrio Alberdi, 1 de la pedagoga italiana Rosa Agazzi, 1 del filósofo argentino Francisco Romero, 8 cartas de los alumnos

que le escriben a Olga durante sus viajes, 2 cartas del Ministro de Educación de la provincia de Santa Fe, 4 cartas de alumnos y colegas enviadas a raíz de la cesantía de Olga, 2 Libros de fotografías, 5 Cuadernos de Bitácora, 2 Manuscritos de Olga Cossettini titulados “Personalidades que visitaron la escuela Dr. Gabriel Carrasco desde 1937 a 1949”

14 libros y revistas: 3 ejemplares de las Obras Completas de Olga y Leticia Cossettini; 3 ejemplares de “Leticia” del Instituto Sarmientino de Santa Fe; 2 ejemplares de “La escuela activa en Rosario. La experiencia de Olga Cossettini” de M. Pelanda, 1995; 2 ejemplares de “La enseñanza de la Lengua en la Escuela Primaria” de Olga Cossettini; 4 ejemplares de Revista Novedades Educativas. Nro 216/217 Edición Especial, El legado Cossettini, 2008.

4 DVD: 2 de “La Escuela de la Señorita Olga”, un film de Mario Piazza, 1991; 2 de “Experiencias en otros contextos y otros tiempos”, 2 de Homenaje a Olga Cossettini a 110 años de su nacimiento, Archivo Pedagógico Cossettini, 2008.

Por otro parte, el Acceso Abierto a través de Internet por medio del diseño del dispositivo hipermedial dinámico “Memoria y Experiencia Cossettini” constituye un espacio colaborativo on line y a la vez instrumento de comunicación al que puede acceder toda la comunidad educativa. Este dispositivo, que requirió un trabajo de digitalización del Archivo, permite la entrada a los Itinerarios de Memoria y Experiencia Cossettini. Cada Itinerario contiene documentos, fotografías, dibujos de la experiencia de La Escuela Serena, artículos científicos escritos por investigadores y otros sitios de referencia en la web. La finalidad de estos itinerarios no es otra que valorar la importancia de la adecuación de propuestas pedagógicas a los interrogantes del presente y la relevancia que adquieren formatos y lenguajes innovadores.

Los investigadores y profesionales a cargo del dispositivo hipermedial sostienen: “Lo que verdaderamente rescatamos de la propuesta Cossettini es esa mirada de adecuación a su contexto y su realidad, ese compromiso con ese tiempo presente. Un compromiso con el niño, el sujeto, con la ciudadanía, con la familia. La reflexión permanente sobre la práctica docente y la capacitación permanente desde lo no formal, fuera del ámbito académico, en lo cultural, lo artístico, lo científico, lo social. El perfil de un maestro reflexivo, sensible, conectado con su entorno: con el periodismo, la política, la economía, en contacto permanente con los materiales que le ofrece su tiempo”.

Y finalizan: “Todo esto que plantearon ellas en los años 30 sigue aún vigente para otorgar sentido a la práctica docente: la posición ética del maestro, su posición en el mundo, el uso de las nuevas tecnologías, la educación no formal, la comunicación con el contexto. Entonces poder ver que esto fue posible en una experiencia concreta, invita a resignificarla y hacer tangibles nuevas prácticas educativas”. El objetivo de reunir este archivo es promover a través de estos documentos la posibilidad de pensar en el presente propuestas educativas innovadoras y alternativas, en interacción con docentes y alumnos del mismo modo que las hermanas Cossettini pensaron y concretaron la experiencia de Escuela Serena desde 1935 hasta 1950.

Bibliografía

- ALTAMIRANO, C. *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- BIANCO, A. *La escuela Cossettini*, Santa Fe, Ediciones AMSAFE, 1996.
- BOURDIEU, P. (comp.) *La fotografía, un arte intermedio*, México, Nueva Imagen, 1980.
- BURKE, P. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2005.
- BURKE, P. *Formas de historia cultural*, Barcelona, Alianza, 2006.
- CARLI, S. *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- COSETTINI, O. – COSETTINI, L. *Obras Completas*, Santa Fe, AMSAFE, 2001
- COSETTINI, O. *La Escuela viva*, Buenos Aires, Losada, 1945
- FERNÁNDEZ, M.C., WELTI, E. *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, Imagen y Pedagogía (Rosario, 1935-1950)*, Rosario, Laborde, 2014.
- GVIRTZ, S. (comp.) *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1996
- GVIRTZ, S. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*, Buenos Aires, Eudeba, 1999
- KRAUSS, R. *La originalidad de la vanguardia y otros mitos modernos*, Madrid, Alianza, 1996
- LUZURIAGA, L. *La educación nueva*, Buenos Aires, Losada, 1958
- MORGAGE, G. (comp.) *Mujeres en la Educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1997
- PACOTTI, A. *Olga Cossettini y la escuela serena*, Ediciones de Aquí a la vuelta, Rosario, 1992.
- PUIGGRÓS; A. (dir.) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992
- WOJMAR, I. *Estética y pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1967
- WILLIAMS, R. *La política del modernismo*, Buenos Aires, Manantial, 1997

EL CARXE, UN PATRIMONI DE FRONTERA: PROPOSTA EDUCATIVA I CULTURAL

Immaculada GARRIGÓS i ALBERT
Universitat d'Alacant

Introducció

El Carxe, enclavament catalanoparlant en una regió castellanoparlant (Múrcia), és una zona rural composada per caserius i llogarets a la frontera sud-oest del País Valencià. Aquest territori va estar gairebé deshabitat segons sembla fins a mitjan segle XIX quan, des de la comarca veïna del Vinalopó Mitjà i especialment des de la vila del Pinós (Alacant), es produeix un aprofitament agrari d'aquest espai fronterer entre les regions murciana i valenciana. El Carxe es converteix en una franja lingüística entre ambdues demarcacions perquè els pobladors valencians que es van desplaçar cap a aquestes terres parlaven la llengua autòctona del País Valencià.

La present comunicació forma part d'un treball molt més extens dut a terme des de fa molts anys sobretot per filòlegs. Aquest territori, per la seua idiosincràsia lingüística, ha estat objecte de diferents estudis dedicats especialment a: trets dialectològics (Reñé, 2005; Beltrán, 2008), aspectes sociolingüístics (Montoya, 2014), topònims (Limorti *et al.*, 1995; Limorti, 2008) i literatura de tradició oral (Limorti i Quintana, 1998; Brotons, 2009; Escandell, 2011). Gràcies a aquestes recerques, la comarca del Carxe s'ha fet visible al món acadèmic, tanmateix els estudis de tipus històric o patrimonial són encara gairebé inexistents. Cal destacar però, la importància d'investigacions realitzades per especialistes sobre diversos aspectes del patrimoni cultural (història, arqueologia, etnografia) dels termes de Iecla (castellà: *Yecla*), Jumella (castellà: *Jumilla*) i Favarella (castellà: *Abanilla*) –dels quals forma part aquesta franja lingüística–, encara que en poques ocasions s'ha tractat sobre el patrimoni rural de la zona, una mica oblidada per l'administració autonòmica murciana.

1.

Un espai rural de caràcter marginal

L'estudi i difusió del patrimoni cultural immaterial del Carxe es troba, en determinats àmbits, prou avançat a nivell científic. Per contra i especialment a nivell material, encara està lluny de ser complet, per la qual cosa caldria continuar la recerca relacionada en l'àmbit lingüístic però també iniciar i reforçar la part històrica i de patrimoni cultural material.

Així doncs i de manera resumida, indicar que aquesta zona va formar part de la coneguda Cora de Tudmir i posteriorment del territori del Xarq al-Àndalus (VIII-XIII dC). Durant la conquesta dels regnes cristians, es va trobar sempre dins uns límits imprecisos entre les corones d'Aragó i de Castella. La delimitació fronterera, sobretot a partir del tractat d'Almirra (1244) i les modificacions sofertes amb els posteriors tractats (Torrellas –1304– i Elx –1305–) va anar configurant un territori en litigi constant entre ambdues corones. En el s. XIII el repoblament cristià de les terres valencianes no va ser immediat –i la franja que ens ocupa no seria una excepció al ser-hi al sud i clarament espai de frontera–, doncs el territori organitzat pel poder de la monarquia s'entenia com a àrees d'influència, pasturatge i saqueig, de manera que les fronteres no eren segures, però tampoc definitives ni netes (Guinot, 1995, 17).

Val la pena dir que la bibliografia existent sobre la zona i els canvis fronterers soferts durant l'edat mitjana és molt nombrosa i ha estat produïda per diferents especialistes com M.T. Ferrer i Mallol, E. Guinot o J. Torres Fontes entre d'altres, tanmateix no entrarem en detalls, ja que el tema no és objecte de la present comunicació. Si bé caldria donar unes quantes dades per a aproximar-nos a la història d'aquest territori de frontera, atès que a les acaballes de l'edat mitjana Jumella i Favarella van acordar delimitar els respectius termes amb Monòver i Novelda. Ja en època moderna, en la segona dècada del s. XVI, Favarella es va annexionar una part de l'anomenada com a *canyada de l'Alhenya* –que en l'actualitat es coneix com a Canyada de l'Alenya o els Martines, en la comarca del Carxe–, mentre una part menor del paratge, la recent Alguenya, va continuar sota domini de Monòver i es va segregar juntament amb l'actual terme del Pinós del municipi anterior a inicis del s. XIX, per a fer-ho igualment en 1933 de la localitat pinosera (Navarro, 2012, 14).

Amb l'expulsió dels moriscos a principis del s. XVII gran part dels extensos termes de lecla, Jumella i Favarella van quedar gairebé despoblats. Així mateix aquestes terres, que es destinaven a pastures, van ser donades en emfiteusi per a explotació agrícola possiblement cap a finals del s. XVIII, consolidant-se aquest procés durant tota la centúria posterior (Limorti i Quintana, 1998, 8; Limorti, 2008, 46). Cal recordar el context històric en el qual s'insereix aquesta fase colonitzadora, especialment la primera meitat del s. XIX, amb: la divisió provincial (1833) que arriba fins als nostres dies amb molt poques variacions, però també les conegudes desamortitzacions (en concret les de Mendizábal –1836-1837– i Madoz –1855–) que tantes conseqüències van provocar –socials, econòmiques, polítiques, culturals i ecològiques–. Va ser per tant durant aquest moment, però en especial cap a finals del s. XIX, quan sembla es va produir una emigració important de llauradors de la comarca veïna, el Vinalopó Mitjà o les Valls del Vinalopó, que van colonitzar aquest territori aportant-hi no sols la seua força de treball sinó també la llengua pròpia, el valencià/català. És per això que, com hem dit abans, cal intensificar la recerca de la part històrica del Carxe per a conèixer amb detall quan es va iniciar la colonització d'aquesta franja, si a finals del XVIII o ja durant el s. XIX, i comprovar si el dèficit d'informació es deu bé a una insuficient documentació bé a una manca d'estudi sobre aqueixa. Altrament seria interessant dur a terme treballs exhaustius de tipus antroponímic per a reforçar i entendre molt millor la distribució dels colonitzadors, recerca que es troba molt evolucionada gràcies als estudis dialectològics efectuats a la zona. Així mateix caldria

fer-ho igualment amb les delimitacions exactes del territori i les variacions sofertes per aquest a tots els nivells durant les èpoques moderna i contemporània, fet que es coneix en l'actualitat en l'àmbit lingüístic gràcies a les investigacions elaborades per filòlegs, que seria interessant complementar amb estudis històrics.

Convé destacar així mateix el fenomen del bandolerisme, situació que ja es donava amb anterioritat a la centúria tractada però que es va estendre durant el s. XIX. Aquesta circumstància es va produir entre d'altres coses per la pobresa generalitzada de les zones rurals d'interior, així com per la deficient intervenció de les autoritats locals, juntament amb el relleu muntanyós d'una part del territori tractat, fets que van afavorir l'aparició de personatges com Jaume *el Barbut* (Escandell, 2011).

D'aquesta manera a la comarca del Carxe (fig. 1) es van crear una sèrie de caserius i llogarets –sempre amb dependència administrativa dels tres municipis murcians esmentats amb anterioritat– que aconseguiren cap a la meitat del s. XX la màxima expansió demogràfica, moment a partir del qual va començar a produir-se la ja coneguda regressió de la població a les zones rurals, amb el consegüent abandó d'aquestes i l'emigració cap a les poblacions més properes o nuclis industrialitzats. A hores d'ara els diferents assentaments d'aquest territori s'han convertit sobretot en vivendes de segona residència per als habitants dels municipis veïns o bé en domicili permanent per a població forana, especialment de la UE, on predominen els ciutadans britànics.



Fig. 1.
Àrea d'estudi.

2.

Una exposició itinerant que esdevé permanent

La idea d'una exposició va sorgir fa uns anys amb motiu de la commemoració del centenari de la creació de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans (1911-2011). En aquest moment membres de la delegació de l'IEC a Alacant, professors de la Universitat d'Alacant i de centres educatius de secundària, juntament amb especialistes en altres disciplines van iniciar una tasca de recopilació sobre les recerques i la informació existent d'aquest territori.

Al mateix temps un jove realitzador del Pinós, Fran Ruvira, va començar la gravació d'una pel·lícula sobre els diferents llogarets i el paisatge d'aquest lloc. El pretext per a dur a terme el projecte cinematogràfic que va veure la llum sota el títol d'*Orson West* en 2012 (fig. 2) va ser, entre d'altres coses, els records i la recopilació d'informació dels habitants d'aquests paratges –mitjançant una eina com és la memòria oral– de la visita durant els anys 50-60 del passat segle del director nord-americà Orson Welles a la recerca de suposades localitzacions per a *The survivors*, un western que no va arribar a veure la llum (Borau i Riambau, 1999). Ruvira es va inspirar en la idea de Welles de rodar en aquesta zona i la va fer seua, creant un docu-ficció que tracta no sols de la presència del famós director en terres del Carxe sinó on també reflexiona sobre qüestions com la memòria, la llengua, les relacions humanes, el paisatge, les fronteres –geogràfiques, lingüístiques, cinematogràfiques, etc.–, la identitat o el desarrelament, aspectes clarament associats a l'etnografia. La presència de Welles en aquest territori fronterer, entre Alacant i Múrcia, forma part de la llegenda o bé dels records de la gent gran de la zona. Si el cineasta va buscar localitzacions per al seu western pacifista, basat en l'obra de teatre de P. Viertel i I. Shaw, o bé si va passar per la zona per altres raons és un enigma que pel moment i a falta de més informació ignorem.



Fig. 2.
Fragment del cartell de la pel·lícula *Orson West* (Font: F. Ruvira).

Tanmateix i independentment del motiu, el més important és que gràcies a la celebració del centenari de la Secció filològica de l'IEC i a la realització de la pel·lícula, inspirada en la llegenda del pas d'Orson Welles per aquestes terres, va sorgir l'exposició *El Carxe, territori de frontera* amb l'objectiu d'acostar el valor lingüístic i cultural d'aquesta comarca, de caràcter gairebé marginal, a un públic més ampli (fig. 3).



Fig. 3
Imatge del cartell de presentació de l'exposició itinerant i virtual (Font: IEC Alacant).

Al capdavant, la mostra va rodar durant quasi dos anys per diferents punts de la geografia de parla catalana, des d'Alacant fins a Perpinyà passant per Barcelona. Composada per un total de 26 panells i uns dossiers sobre el parlar, la gastronomia i la cultura popular, l'exhibició anava acompanyada d'arxius sonors i de la projecció de fragments del film de Ruvira. Després de la seua itinerància i de les gestions pertinents amb l'Ajuntament del Pinós, l'Institut d'Estudis Catalans i la seua delegació a Alacant van realitzar la donació l'any 2015 de la mostra al municipi per al seu establiment definitiu a la localitat. La inauguració de l'exposició permanent es va produir en febrer de 2016, i a fi de complementar-la i donar-li més difusió es va plantejar la confecció d'unes unitats didàctiques per als centres educatius així com la realització d'un web amb la informació de l'exhibició que comentarem seguidament.

3.

L'exposició virtual i les guies didàctiques

3.1. L'exposició virtual

Una vegada finalitzat el recorregut de l'exposició itinerant i ubicada de manera permanent al Pinós, va sorgir la idea de convertir-la en virtual. A partir d'aquest moment es va plantejar la possibilitat de continuar el projecte expositiu amb la intenció d'arribar a més gent i generar un espai on valoritzar i conscienciar sobre la importància d'uns béns patrimonials en risc de desaparèixer si no es coneixen i es protegeixen. Aquest patrimoni, tan material com immaterial, té un valor excepcional, no sols per tractar-se d'un enclavament lingüístic (des d'una perspectiva murciana) i d'un territori de frontera a tots els nivells –geogràfic, lingüístic, etc.–, sinó per les opcions que ofereix a l'hora de desenvolupar anàlisis i estudis de caire molt divers com els ja efectuats, tant de tipus lingüístic i sociolingüístic, toponímic, de literatura popular de tradició oral, com també històrics, arqueològics, etnogràfics, antroponímics, etc.

Així doncs, l'exposició virtual que s'allotja al web de l'IEC dins la seua delegació a Alacant (<http://alacant.espais.iec.cat/>) compta amb una estructura senzilla que facilita la consulta. Aquesta es realitza mitjançant pestanyes on podem trobar: un *Inici i presentació* de la mostra amb les dades de la permanent (ubicació, horari, contacte), un apartat per a *Continguts* dividits segons àmbits (1. Geografia, història i demografia; 2. Descobriments lingüístics; 3. El parlar del Carxe i la situació sociolingüística; 4. El patrimoni cultural i la cultura popular; 5. Cinema: Orson Welles i *Orson West*), altra secció per a *Recursos*, on es pot aconseguir bibliografia sobre estudis científics de la zona, a més a més de descarregar material didàctic per als diferents cicles –primària, secundària i batxillerat– i també accedir a una ruta turísticocultural. Per a finalitzar amb les diferents parts, es poden trobar els *Crèdits* amb les persones que han fet possible el projecte des del seu inici físic i itinerant fins a la creació virtual d'aquest.

3.2. Les guies didàctiques

El material pedagògic està elaborat segons les necessitats dels nivells als quals es dirigeix. Per aquest motiu la unitat didàctica projectada per a alumnes de 5è i 6è de primària pretén treballar elements de la cultura valenciana tan presents als municipis integrants de la comarca de les Valls del Vinalopó com del territori veí del Carxe (convé destacar que en l'actualitat encara hi ha una escola rural a la pedania de la Canyada del Trigo –Jumella– on es podria treballar aquest quadern, mentre que la de la Canyada de l'Alenya –Favanella– ha desaparegut durant els últims anys, molt probablement a causa de les retallades produïdes per la crisi econòmica existent –vegeu fig. 1–). Les activitats estan relacionades amb aspectes tan essencials com el coneixement de l'entorn on es viu no sols a nivell geogràfic, sinó també cultural o

natural. D'aquesta manera els alumnes aprenen, mitjançant jocs, entrevistes –amb el consegüent enriquiment i contacte intergeneracional amb els seus avis i veïns– o excursions, aspectes com: els vestits típics, la gastronomia, els jocs tradicionals, les plantes medicinals, les rondalles o contes, la història de la zona (p. ex. l'existència del bandoler Jaume *el Barbut*) i les llegendes, etc. Aquestes activitats, realitzades de forma dinàmica i integradora (atesa l'existència d'alumnes d'altres països o regions), han de possibilitar un espai de treball on el respecte tant al patrimoni material i immaterial que ens envolta –i que no se sol valorar– com als companys vinguts d'altres llocs, incorporen una educació transversal, multidisciplinària i en valors. Així mateix i com a exemple, amb la narració de rondalles s'ha plantejat dur a terme activitats entre escolars del mateix centre però de diferents edats. El funcionament consisteix en l'apadrinament per alumnes de 5è de primària d'aquells d'infantil de 5 anys, o fins i tot la possibilitat de crear tallers o jornades de contacontes i rondalles on la gent gran del poble s'acoste als centres educatius o la biblioteca municipal amb l'objectiu de recuperar el valor de la literatura popular entre els mes xicotets amb l'enriquiment mutu d'ambdues generacions.

Quant a les unitats didàctiques de secundària, aquestes han estat estructurades segons els diferents cursos –de 1r a 4t de l'ESO– i pretenen ajudar els estudiants a assolir els objectius corresponents d'etapa. En aquest cas s'ha confeccionat un material que vol acostar per una banda “la part tècnica de qualsevol pel·lícula i el llenguatge cinematogràfic que s'utilitza i, d'una altra banda, la pel·lícula *Orson West*, un film ambientat a les terres del Carxe que permetrà assumir als nostres alumnes la situació geogràfica i real de la nostra llengua així com els trets dialectals més importants d'aquest parlar meridional” (Ruvira, 2015). Les propostes didàctiques van des de l'*Estructura narrativa d'una pel·lícula* a 1r de l'ESO, passant pels *Elements narratius: personatges, temps i espai* a 2n curs, per a treballar en 3r *El llenguatge del cinema* i arribar a 4t de l'ESO amb *El guió cinematogràfic*. El plantejament és molt interessant, no únicament per a formar a futures persones amb sentit crític a l'hora d'analitzar elements visuals –tan presents en el temps actual– a banda del cinematogràfic, sinó també a altres nivells. A més a més, els estudiants han d'aprendre que el cinema s'ha de veure igualment com a eina imprescindible per a combatre la creixent pèrdua de memòria col·lectiva.

Tal com s'ha dit, en primària es treballa amb elements de la cultura popular valenciana mentre que en secundària amb la llengua i els seus trets dialectals, juntament amb altres aspectes narratius a través del cinema i el discurs propi d'aquest. Pel que fa a batxillerat, hem d'assenyalar que es reforça l'àmbit lingüístic, però també l'històric (emfiteusi, colonització de terres, bandolerisme, etc.) i el patrimonial (arqueològic, etnològic, arquitectònic, etc.). En aquesta etapa pre-universitària és important que l'alumne arribe a assolir una capacitat d'anàlisi crític de tot allò que l'envolta, així com a valorar el Patrimoni Cultural que hi ha al seu entorn i que conforma la seua identitat. La comunitat educativa s'ha d'implicar en la conscienciació i participació a l'hora de valorar-lo i tenir-ne cura, ja que si no aquest difícilment arribarà a les generacions futures. Per tal d'aconseguir la identificació i valoració del patrimoni cultural, tan material com immaterial, s'han d'establir una sèrie de vincles amb la comunitat que ha d'estar al mateix temps conscienciada

sobre el patrimoni existent. Tot això ha de funcionar com un engranatge on l'administració, principalment local però també autonòmica, té l'obligació d'implicar-s'hi a l'hora de conservar i protegir, però també de difondre (López, 2012, 159). Cal per tant, una correcta gestió del patrimoni per part dels poders públics, però també un compromís responsable amb aquest per la societat, on l'educació juga un paper fonamental, especialment en àmbits locals i rurals com els de les comarques tractades.

4.

Recursos per a dinamitzar una zona rural

El Carxe disposa d'una sèrie de recursos que, gestionats de manera correcta i amb voluntat, implicació i col·laboració per part de les administracions corresponents, locals (dels termes compresos: lecla, Jumella i Favarella, però també els de la comarca veïna amb el Pinós i l'Alguenya) i autonòmiques –murciana i valenciana–, poden afavorir l'acostament i el consegüent coneixement, tant de la població de l'entorn com de la forana, d'un territori amb un elevat valor paisatgístic i patrimonial.

En el marc d'execució d'un projecte de dinamització turística-cultural calen una mena de passos a seguir. Per a una correcta interpretació del patrimoni i una posada en valor dels recursos naturals i culturals –literaris, lingüístics, històrics, etnoarqueològics, gastronòmics, etc.–, com de la realització d'itineraris pertinents, ja siguin aquests temàtics o pluridisciplinars segons les necessitats i interessos del visitant (s'han de contemplar qüestions com l'accessibilitat), es necessita un pla de gestió conjunt, per part dels diferents municipis, amb les corresponents fases de planificació. Els objectius d'aquests programes han de contribuir no sols a preservar i respectar el patrimoni natural i cultural, sinó també al desenvolupament turístic sostenible, així com al desenvolupament econòmic local de la comunitat del lloc o a l'educació ambiental de la població resident (Guerra *et al.*, 2008).

En els últims anys s'està produint un augment d'estudis sobre interpretació del patrimoni en àmbits locals, on molts municipis xicotets i àrees rurals han començat a fomentar i aplicar aquests tipus de treballs que ajuden a valoritzar el patrimoni cultural que dinamitza turísticament i econòmicament les zones on viuen (com a exemples tenim la Vall de Boí –Lleida– o la comarca del Matarranya –Terol–). Al territori del Carxe, aquestes serien algunes de les peculiaritats que caldria tenir en compte a l'hora d'actuar a nivell patrimonial, tan material com immaterial (fig. 4):

Patrimoni	Alguns aspectes a treballar
Històric	<ul style="list-style-type: none"> - Zona de frontera durant segles - Colonitzacions (ss. XVIII-XIX) - Emfiteusi - Bandolerisme (Jaume <i>el Barbut</i>)
Arquitectònic i artístic	<ul style="list-style-type: none"> - Urbanisme dels diferents caserius i llogarets - Civil: masies, alqueries, cellers,... - Edificis singulars: Torre del Rico (declarada BIC en 1998), Fonda de les Quebrades. - Eclesiàstic: esglésies, ermites rurals, panells ceràmics, etc. - Relotges de sol - Cementeri
Etnoarqueològic	<ul style="list-style-type: none"> - Pedra seca: cucos (p. ex. <i>Cuco de Zacarías</i> en l'Alberquilla), ribes, coralls, forns de calç, etc. - Sistemes hidràulics tradicionals: fonts o brolladors, abeuradors, sèquies, aljubs, basses, pous, etc. - Explotació pedreres i altres recursos - Estudis del territori (p. ex. jaciments arqueològics, etc.) - Vies de comunicació i mollons delimitació termes
Documental	<ul style="list-style-type: none"> - Arxius eclesiàstics i civils –públics i privats– (si els hi hagueren): partides de bateig o matrimoni en el cas dels eclesiàstics (p. ex. església Canyada del Trigo) i registres o administració d'algun celler gran de la zona en el cas dels civils.
Paleontològic	<ul style="list-style-type: none"> - p. ex. serra de Quives
Oral (en risc de desaparició per l'edat avançada de molts dels informants)	<ul style="list-style-type: none"> - Sabers populars - Treballs realitzats al camp - Coneixements sobre l'agricultura i la ramaderia - Estudis de gènere: el paper de la dona en el món rural - L'educació - Les creences - Les festes i el lleure - etc.
Lingüístic (importància per fet diferencial i cultural)	<ul style="list-style-type: none"> - Trets dialectològics - Aspectes sociolingüístics - Toponímia - Literatura de tradició oral: contes, rondalles, endevinalles, dites, etc.
Gastronòmic	<ul style="list-style-type: none"> - Menjars i dolços típics - Vi i cellers - Llegenda o realitat? Pas d'O. Welles per aquesta zona amb interessos enoturístics
Paisatgístic	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos naturals i explotació d'aquests - Fauna i flora - Plantes medicinals - Llegenda o realitat? Recerca de localitzacions per part del cineasta Orson Welles a mitjans s. XX per al rodatge de la pel·lícula "The survivors".



Fig. 4.
Quadre general amb diferents recursos del Patrimoni Cultural del Carxe.

4.1. Necessitat d'estudis complementaris

Com hem vist al llarg del treball, les investigacions de tipus lingüístic es troben en estat avançat, fet que no succeeix en altres àmbits i que caldria corregir per a un coneixement més ampli d'aquesta comarca. No obstant això cal esmentar un parell d'articles dins l'etnoarqueologia: un d'ells sobre construccions en pedra seca a Jumella on es parla d'un cuco a l'Alberquilla (Molina, 1994) i l'altre sobre sistemes hidràulics a lecla on tracta d'alguns aljubs a la zona del Carxe (Ruiz i Azorín, 1989).

Hem de dir en síntesi, que calen estudis on s'hauria d'aplicar una metodologia amb doble pauta: per una banda de tipus arqueològic i etnològic, mitjançant anàlisis extensius i exhaustius del territori, mentre que per l'altra una recerca documental-arxivística. En un article referent als valors patrimonials de les hortes històriques valencianes, però que podríem aplicar perfectament al present treball, E. Guinot assenyala que "cal parlar de territori o d'un paisatge patrimonial, que és el format pel conjunt d'elements" (2004, 247-248). A la comarca del Carxe, tal i com hem apuntat al quadre (vegeu fig. 4), és necessari documentar i avaluar dins aquestes investigacions –especialment les de caire etnològic– els sabers relacionats amb la cura dels ramats i el treball de la terra, els usos de l'aigua, el lèxic, etc., és a dir, totes aquelles qüestions tant de la cultura material com immaterial relacionades amb la vida quotidiana.

5. Conclusions

A tall de recapitulació hem volgut fer un acostament al patrimoni existent al Carxe, un territori rural amb un significat històric i cultural destacat per als habitants d'aquesta comarca i la veïna de les Valls del Vinalopó. Durant els últims anys hi ha hagut una eclosió de treballs relacionats amb el món rural i l'etnografia, segurament ocasionada pel despoblament i abandó d'aquestes zones a principis i mitjans del s. XX amb l'emigració a nuclis industrialitzats, però també relacionada amb moviments com l'ecologista i la forta pressió urbanística que ha patit el territori sobretot durant les dues últimes dècades. Convé no oblidar que el paisatge, en general, està fortament antropitzat i per tant modificat per la gent que hi viu. Els estudis d'àrees rurals ens ajuden a conèixer les formes de vida i usos del territori dels qui l'han habitat i l'habiten, de manera que anàlisis com aquests contribuirien a valoritzar llocs com la zona del Carxe.

La mostra *El Carxe, territori de frontera* va sorgir precisament per a donar a conèixer el fet diferencial a nivell lingüístic i també cultural d'aquest espai rural. Amb l'exposició virtual i les guies didàctiques es pretén arribar a més gent i de totes les franges d'edat, aconseguint una tasca tant educativa com inclusiva sobre aquest patrimoni històric i cultural. A banda d'això es vol afavorir la relació intergeneracional dels habitants d'ambdues comarques amb la recuperació del patrimoni immaterial i per tant la seua protecció per a generacions futures i la consegüent difusió.

Ens agradaria que aquest treball fos una aportació útil dins l'àmbit divulgatiu que ajudés al reconeixement lingüístic i cultural del Carxe. El següent pas, tal i com es va plantejar al Pinós el propassat mes de febrer als diferents municipis dels quals forma part aquesta comarca, seria la declaració del valencià parlat com a BIC immaterial en diversos paratges de les localitats de Iecla, Jumella i Favarella, així com la inclusió d'aquesta llengua com a figura d'especial protecció en una zona del territori murcià dins l'Estatut d'Autonomia de la Regió de Múrcia. En aquest aspecte, cal fer una especial referència a la recent legislació *Llei 10/2015*, art. 2, apartat a (BOE núm. 126, de 27 de maig de 2015) per a la salvaguarda del Patrimoni Cultural Immaterial, així com a les recomanacions de la *Carta Europea per a les Llengües Regionals o Minoritàries* on es reclama la protecció del valencià a Múrcia per considerar amenaçada la seua supervivència i valora com a necessari introduir-lo en l'educació primària de la zona del Carxe (informe datat a 20 de gener de 2016).

Així doncs, amb l'abandó i descuit d'aquest patrimoni rural ens trobem davant la destrucció d'un "veritable arxiu de la memòria històrica, no sols dels historiadors, sinó de tots els habitants d'aquest entorn" (Guinot, 2004, 253). Per aquesta raó la salvaguarda del patrimoni cultural immaterial, però també el material, depèn d'acions concretes dirigides a garantir la seua viabilitat i per tant són necessàries mesures de "identificació, documentació, investigació, preservació, protecció, promoció, transmissió i revitalització del patrimoni en els seus distints aspectes" (Convenció UNESCO, 2003, 6).

Per a acabar volem recordar que els treballs –d'investigació, divulgació i didàctics– duts a terme fins al moment sobre el Carxe, haurien de ser motius més que suficients per a iniciar projectes de col·laboració entre els diferents municipis de la zona. No es tracta sols de posar en valor i protegir el patrimoni del qual es disposa, sinó de dinamitzar aquest territori de manera sostenible amb iniciatives culturals, turístiques i econòmiques amb la possibilitat de crear, en un futur no massa llunyà, el que podria ser un bon motor per a la comarca: un centre d'interpretació sobre el Carxe.

Bibliografia

- BELTRAN, V., *El parlar de les Valls del Vinalopó i del Carxe*, Petrer, Centre d'Estudis Locals del Vinalopó, 2008.
- BORAU, J. L. i RIAMBAU, E., "«The Survivors»: el "western" que Orson Welles quiso rodar en España", en *Actas del VII Congreso de la A.E.H.C., Madrid, Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España*, 1999, pp. 77-91.
- BROTONS, V., "Literatura catalana popular a les terres del Carxe: una illa idiomàticocultural a Múrcia", en ARMANGUÉ, J. i VALRIU, C. (eds.): *Illes i insularitat en el folklore dels Països Catalans, Dolianova (Sardenya, Itàlia)*, 2009, pp. 53-67.

-
- ESCANDELL, D., "Bandolerisme a les Valls del Vinalopó: Jaume el Barbut", en ARMANGUÉ, J. (ed.): *Etnopoètica i territori: Unitat i diversitat, Dolianova (Sardenya, Itàlia)*, 2011, pp. 37-46.
- GUERRA, F. J., SUREDA, J. i CASTELLS, M., *Interpretación del patrimonio: Diseño de programas de ámbito municipal*, Barcelona, Editorial UOC, 2008.
- GUINOT, E., *Els límits del Regne. El procés de formació territorial del País Valencià medieval (1238-1500)*, València, Ed. Alfons el Magnànim, IVEI, 1995.
- GUINOT, E., "El patrimoni històric de les hortes valencianes", *Saitabi*, 54 (2004), pp. 237-253.
- LIMORTI, E., "Toponímia de frontera a les terres de Múrcia de parla valenciana", en *Actes de la II Jornada d'Onomàstica. Oriola 2007*, València, Acadèmia Valenciana de la Llengua, 2008, pp. 45-50.
- LIMORTI, E. i QUINTANA, A., *El Carxe. Recull de literatura popular valenciana de Múrcia*, Alacant, Institut de Cultura "Juan Gil-Albert", 1998.
- LIMORTI, E., QUINTANA, A. i AZORÍN, D., "Toponímia de la comarca del Carxe", en *Actes del XIX Col·loqui General de la Societat d'Onomàstica, Fraga, Ajuntament de Fraga / Institut d'Estudis del Baix Cinca*, 1995, pp. 84-96.
- LÓPEZ, J. A., "Gestión del patrimonio arqueológico y etnológico desde la administración local y autonómica: el patrimonio cultural "olvidado"", en RUBIO, L. i PONCE, G. (eds.): *Gestión del patrimonio arquitectónico, cultural y medioambiental: enfoques y casos prácticos*, Alacant, Universitat d'Alacant, 2012, pp. 159-180.
- MOLINA, J., "Un habitáculo eventual en el ámbito rural jumillense: el cuco", *Revista Murciana de Antropología*, 1 (1994), pp. 133-174.
- MONTOYA, B., "Reproducció primària de la llengua i sistema escolar al Carxe, un enclavament catalanoparlant en una regió castellanoparlant (Múrcia)", en ARGENTER, J. A. (ed.): *Enclavaments lingüístics i comunitats locals. El català a Sardenya, al Carxe i entre els gitanos catalans de França*, Barcelona, IEC - Càtedra UNESCO de Diversitat lingüística i cultural (Biblioteca Càtedra UNESCO, V), 2014, pp. 187-208.
- NAVARRO, C., *Diccionari onomàstic de la vall de Novelda: els noms de lloc i de persona dels termes municipals de Novelda i de la Romana (segles XV-XX)*, Tesi doctoral, Alacant, Universitat d'Alacant, 2012.
- REÑÉ, J., *Estudis de dialectologia catalana. Dedicat a la comarca del Carxe, VII, Fondarella (el Pla d'Urgell, Lleida)*, Ed. Palestra, 2005.
- RUIZ, L. i AZORÍN, M., "Aljibes cimbrados en el área de Yecla (Murcia). Notas para el estudio de la ganadería transhumante en el NE de la región de Murcia. Siglos XII al XIX", en CARA, L. (coord.): *El agua en zonas áridas. Arqueología e historia. Hidráulica tradicional de la provincia de Almería*, Almería, 1989, pp. 607-630.
- RUVIRA, S., *Proposta didàctica per a l'ESO d'ORSON WEST*, Treball inèdit, 2015.
- UNESCO, *Textos fundamentales de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003*, (2010), en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001897/189761s.pdf> [consultat: 30/3/2016].

COLÉGIO ESTADUAL GOVERNADOR LUIZ VIANA FILHO (1956-1994): HISTÓRIA, ARQUIVO ESCOLAR E PRODUÇÃO DE CATÁLOGO DE FONTES

Maryana GONÇALVES SOUZA
Antonieta MIGUEL
Universidade do Estado da Bahia-UNEB
Brasil¹

Introdução

Nas três últimas décadas do século XX, o campo da História da Educação se configura em um novo cenário no campo historiográfico movido pelos *Annales* que possibilitou uma abertura deste campo histórico-educativo a partir da inserção de novas temáticas, fontes, metodologias, leituras, investigações, modalidades interpretativas, problematizações, novos olhares e objetos.

Dentro deste contexto de mudanças, junto à ascensão de uma nova tendência da produção historiográfica, as instituições escolares e de ensino ganharam no Brasil, a partir de 1990, grande visibilidade e interesse no campo de pesquisas da História da Educação. As transformações ocorridas neste campo de estudo permitiram que sua ótica de investigação se vinculasse a um pluralismo de conhecimentos e temas, tendo em vista objetos singulares, adentrando-se ao interior da instituição escolar, priorizando a sua cultura, o campo docente e discente, as disciplinas, materiais didáticos, práticas didáticas, uma vez que, nas décadas de 1970 e 1980, haviam poucas produções relacionadas às instituições escolares e ao seu interior, não incorporando a complexidade e a diversidade deste espaço de ensino. Como propõe Nosella e Buffa (2008,15) “[...] era um pretexto para ilustrar o desenho do movimento histórico geral”.

Diversas vertentes podem ser exploradas na pesquisa sobre uma instituição escolar, tendo em vista o seu movimento de criação e instalação, a constituição do seu espaço físico, sua organização interna e administração, seu público, seu quadro docente, seus processos pedagógicos. “ Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade” (Buffa, 2002, 27).

É importante que o pesquisador deste objeto tenha em mente que é essencial que em seu estudo sobre instituições escolares aborde um diálogo entre elas e o

1 Este artigo é resultado de um subprojeto financiado pelo PICIN/UNEB.

campo social em que se encontram, pois a compreensão da história destas instituições possui uma relação com a história do seu contexto, podendo abarcar suas esferas econômicas, políticas, culturais, ideológicas e pedagógicas.

Diante da multidimensionalidade de investigação contida nas instituições escolares e de ensino, os arquivos escolares são um dos componentes fundamentais para o desenvolvimento de estudos sobre elas, sendo espaços que estão cada vez mais adquirindo maior atenção dos pesquisadores.

“Os arquivos escolares constituem acervos arquivísticos, contendo diversas espécies documentais que são fontes de pesquisa. São *espaços de memória*, depósitos de fontes produzidas e acumuladas na trajetória do fazer pensar o pedagógico no cotidiano das escolas” (Bonato 2002, 4).

O desenvolvimento de medidas para a criação de arquivos, de modo geral, se deu na década de 60, diante do aumento do interesse pelas memórias coletivas e individuais, dado que, anteriormente a este período, a memória se estabeleceu como objeto de estudo das Ciências Humanas.

Ao investigar as ações da sociedade humana ao longo do tempo, o pesquisador necessita de indícios produzidos pelo corpo social analisado. Os arquivos escolares são constituídos por registros administrativos, pedagógicos e culturais relacionados ao movimento das instituições escolares e de seus sujeitos, fornecendo elementos sobre sua história, seu funcionamento, suas práticas e relações estabelecidas, abarcando também informações sobre a História Social dos seus agentes.

Documentos como prontuários dos alunos, livros de ponto, livros de matrícula, cadernetas escolares, fotografias, ofícios, atas, relatórios, livros de matrícula, material didático, diário de classe, históricos escolares, diário oficial, pasta de alunos e de professores são encontrados nos arquivos escolares, incorporando um contingente de possibilidades e objetos de estudo e pesquisa em História da Educação.

Mesmo com este arsenal de fontes fomentadoras do campo educacional e historiográfico, muitas vezes estes espaços são vistos como um local de armazenamento de documentos que comprovam a vida dos alunos, professores e funcionários na escola ou como depósito de papéis velhos, “sem valor”, atribuindo-lhe a definição de “arquivo morto” ou “arquivo passivo”, ignorando sua função histórica e cultural.

Além das concepções errôneas geralmente atribuídas aos arquivos escolares, a situação da maioria destes locais no Brasil é crítica, uma vez que eles não estão localizados de modo inadequado e com péssimas condições de conversação e preservação de seus documentos e materiais, tornando-os suscetíveis à poeira, roedores, insetos, micro-organismos, o que ocasiona a sua deterioração e, conseqüentemente perdas para o campo investigativo/científico e para a História Local e Nacional.

A partir de todo o acervo e riqueza social, histórica, pedagógica e cultural contida nos arquivos escolares, eles se constituem como patrimônio histórico/cultural e lugares de memória, permitindo a construção do conhecimento histórico e a formação de identidade e cidadania, além de englobarem um conjunto de fontes e temas investigativos que possibilitam a construção de uma entre várias interpretações sobre o passado histórico e educacional.

1.

Apresentação do projeto e subprojeto

O Projeto *Levantamento de Fontes sobre a História do Ensino de História nos municípios do entorno do DCH-Campus VI*, sob direção da professora Antonieta Miguel, investiga, levanta e cataloga as fontes referentes à Educação encontradas em arquivos, principalmente os escolares, dos municípios próximos ao Departamento de Ciências Humanas- Campus VI, Caetité-Bahia. Já executamos este processo de exame nas cidades de Rio de Contas, Macaúbas e na DIREC de Caetité, tendo como próximos alvos Igaporã, Mucugê e Palmas de Monte Alto.

Dentro deste projeto, se encontra o subprojeto intitulado *Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho: instituição, arquivo escolar e possibilidades de pesquisa (1956-1994)*, com a orientação ocupada também por Antonieta Miguel, tendo como objetivo inventariar a documentação referente à História da Educação (objeto desta pesquisa) encontradas nesta escola, catalogando-as e, a partir disso, produzir um Catálogo de Fontes Primárias, apresentando a documentação investigada e elencando suas possíveis possibilidades de investigação histórica perante o objeto em estudo. Além disso, o Catálogo produzido abarca também conhecimentos teóricos sobre os Arquivos e as Instituições Escolares, assim como retrata a história do colégio, a situação que se encontra seu arquivo e seus documentos, apontando possíveis soluções em relação aos problemas de conservação e preservação destes espaços e à ausência de consciência histórica da população.

A partir das fontes trabalhadas neste projeto, temos também o desejo de, posteriormente, realizar uma oficina com elas no educandário estudado, vinculadas aos funcionários, professores, alunos da instituição, sendo aberta para o público geral.

A escolha de realizar este estudo se deu pelo pequeno número de investigações no Brasil sobre a História da Educação, Instituições Escolares e seus Arquivos, que mesmo, nas últimas décadas, com um crescimento considerável de pesquisa sobre estes temas e abertura deste objeto a novos olhares, metodologias, leituras dentro dela, ainda necessita serem mais explorados cientificamente. A grande ausência de instrumento de suporte à pesquisa em arquivos e outros locais de mesma natureza foi o fator de escolha para a produção de um Catálogo de Fontes.

1.1. Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho: origem e características

O Colégio Estadual Governador Luiz Viana (C.E.G.L.V.F) nasceu a partir da criação de duas instituições escolares: Ginásio de Guanambi e Ginásio São Lucas. O primeiro foi criado em 1953, na cidade de Guanambi, pelo médico e educador Dr. Laerte Ribeiro. Com a autorização do curso Pedagógico (Normal), em 1963, a instituição passou a ser chamada de Ginásio e Escola Normal de Guanambi, tendo caráter particular e filiada a determinado grupo político dono da Associação Amigos de Guanambi. Em seu período de existência, o ginásio possuiu quatro diretores e ofertou o ensino de 1º grau e o curso Pedagógico, do primeiro ao terceiro ano.

Em 1958, é criado o Ginásio São Lucas, também pelo educador Dr. Laerte Ribeiro, junto com a professora Enedina Costa de Macedo. De caráter particular, esta instituição também sofreu alterações em seu nome com a criação do curso Normal, passando a ser intitulado como Ginásio e Escola Normal São Lucas. A instituição teve vários diretores e ela estava vinculada com a Associação Guanambiense de Cultura e Assistência Social, que era uma organização que também pertencia a determinado grupo político. Em certos documentos utilizados para a realização desta pesquisa, foi constatado que haviam atritos entre os dois diferentes grupos políticos associados, cada um, a este Ginásio e ao Ginásio de Guanambi.

O surgimento do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho se deu pela união entre as duas Associações mencionadas anteriormente, em que ambas doaram ao estado os prédios das instituições, junto aos seus equipamentos, sendo todo este processo guiado pelo Deputado Estadual Vilobaldo de Freitas e pelo prefeito de Guanambi Jonas Rodrigues da Silva. A instituição foi criada em cinco de fevereiro de 1970, por meio de decreto publicado no Diário Oficial e ela recebeu este nome como forma de homenagear o Dr. Luiz Viana Filho, governador do estado da Bahia, no período de 1967 à 1971, em que executou ações grandiosas em seu mandato, entre elas a criação do Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural (IPAC) e ampliou a rede escolar do estado. O mesmo já veio à Guanambi e fez uma visita ao colégio na década de 70.

Inicialmente, a instituição possuía quarenta e cinco professores, cinco funcionários e aproximadamente noventa alunos do ensino fundamental e normal. Ela disponibilizou os cursos de Magistério, Administração, Técnico em Contabilidade, Agropecuária, Estudos Adicionais, Acadêmico e Exames Supletivos de 2º grau. A Associação de Pais e Mestres- APM, o Grêmio Cultural Estudantil Jorge Amado, que posteriormente se transformou em Centro Cívico Major Cosme de Farias foram entidades que compuseram o colégio desde a década de 70. Atualmente, houve a ampliação do quadro docente, discente e de funcionários da instituição, sendo importante salientar que ainda se encontra um funcionário que trabalha na instituição desde quando esta era Ginásio de Guanambi. Hoje são ofertadas as modalidades de Ensino Fundamental (5ª à 8ª série), Médio (1º ao 3º ano) e Tempo Formativo-EJA III (nível fundamental e médio) na escola.

CONHECENDO OS LOCAIS QUE ACONDICIONAM A DOCUMENTAÇÃO DO C.E.G.L.V.F

2.

O arquivo e o depósito do colégio, junto à situação de seus documentos

O arquivo do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, *lócus* da pesquisa executada, está localizado ao lado do inativo Grêmio Estudantil, próximo à secretaria da escola. Ele possui um espaço específico para o seu funcionamento, composto pela documentação desta instituição, junto com a pertencente ao Colégio Normal de Guanambi e o Ginásio e Escola Normal São Lucas, além de materiais como *banners*, trabalhos de alunos e uma máquina de escrever. No entanto, este arquivo não possui condições necessárias para manter sua documentação e seus materiais, assim como não tem um funcionário capacitado para lidar com este espaço e seus componentes.

O local do arquivo é pequeno, totalmente fechado, sem nenhuma janela, o que facilita a concentração de poeira. Os documentos se encontram dentro de pastas em armário de ferro, outros amarrados com barbante em cima de estantes de madeiras que estão prestes a desmoronarem, devido à grande quantidade de pastas que estão suportando, enquanto outra parte dos documentos estão em um armário de madeira e em estante construídas com blocos e azulejos. As documentações estão desorganizadas e empoeiradas, algumas amareladas, com tonalidades claras e/ou ilegíveis, muitas com grampos e cliques, com rasgados, coladas com fita adesiva ou esparadrapo, outras praticamente perdidas, muitas sem algum tipo de identificação (tipo e/ou data), todas elas sujeitas a insetos e sem ventilação adequada, o que ocasiona a deterioração de parte delas. Os materiais também se encontram empoeirados e sem nenhum tipo de proteção. Sendo assim, grande parte do acervo documental encontrada no arquivo está com más condições de preservação e conservação.

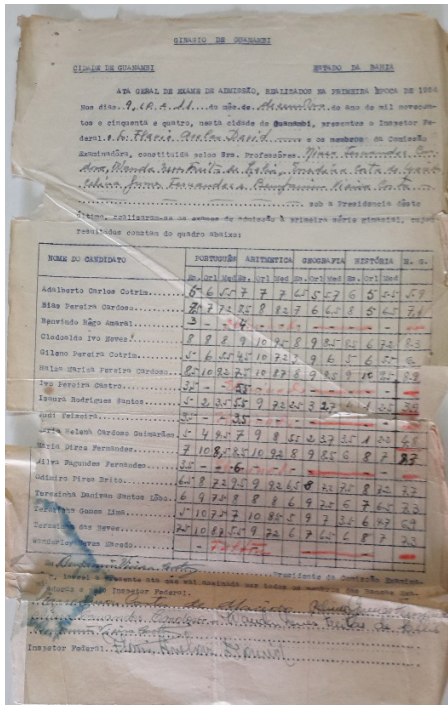


Figura 1:
documento encontrado rasgado e amassado, o que torna visível o mau estado de conservação e preservação do arquivo da instituição.

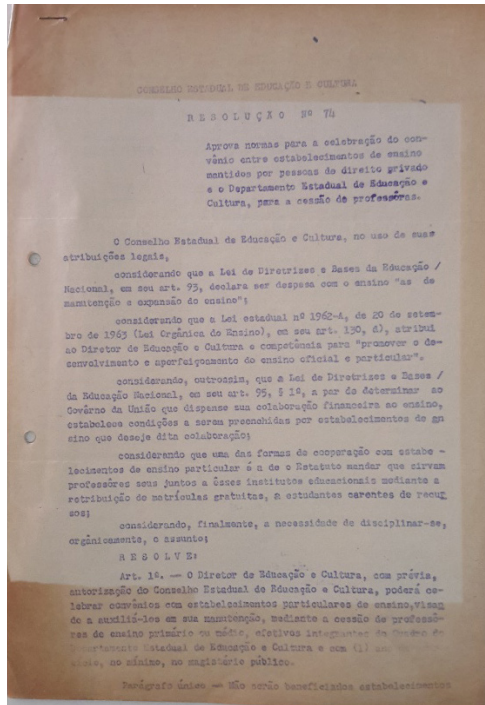


Figura 2:
documentação manchada encontra no arquivo do Colégio Luiz Viana.

Certos documentos do colégio foram incinerados nas décadas de 60 e 70, assim como consta em Livros de Incineração encontrados no arquivo da instituição, relatando este ato. Este era executado com a presença de membros da escola, como professores, inspetor, diretores, funcionários e alunos, entretanto, estes livros não fazem referência ao método adotado pela escola para incinerar seus documentos, se eles utilizavam equipamentos próprios para este processo ou apenas os queimavam com a junção de álcool e fogo. Estes livros também não fazem referência ao motivo destas documentações terem sido incineradas e se elas, após serem eliminadas, foram registradas na “Lista de eliminação”, além de não mencionarem se os documentos incinerados foram anteriormente analisados por profissionais desta área, junto aos indivíduos que compõem o educandário, consultando a tabela de temporariedade dos registros da escola e, conseqüente, se a incineração foi autorizada por autoridade competente e assinada pelas pessoas envolvidas neste ato.

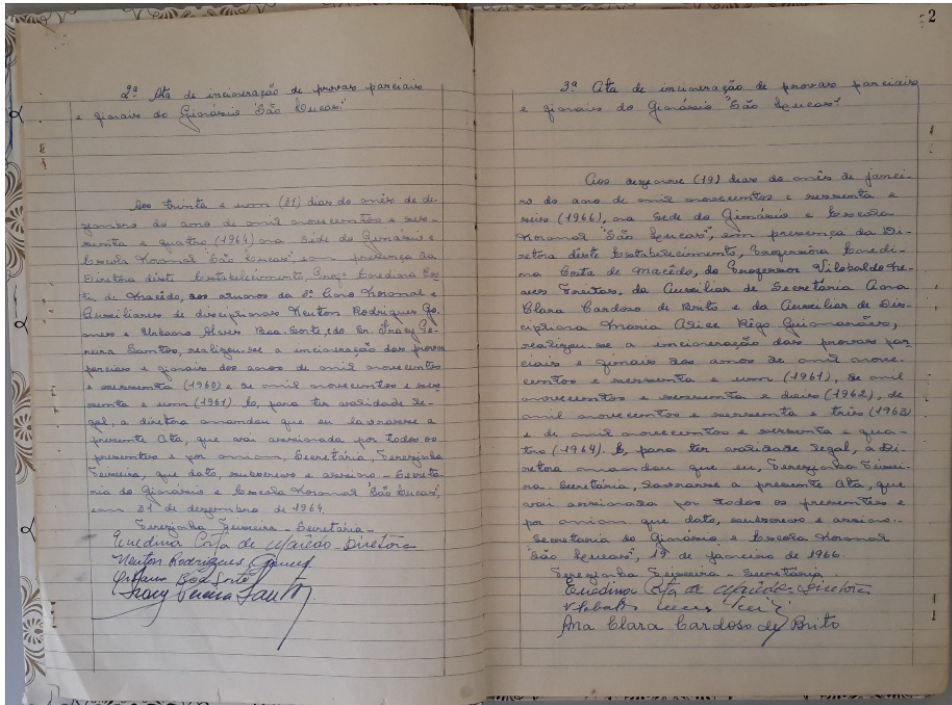


Figura 3:
Um dos Livro de Incineração encontrado
no arquivo do Colégio Luiz Viana.

Em outras documentações encontradas neste espaço escolar, o Arquivo da instituição está limitado à guardar documentos como forma comprobatória e de verificação da vida escolar do estabelecimento, de cada aluno, à qualificação e atuação profissional dos docentes e demais funcionários, ao movimento financeiro e econômico da instituição, havendo também a presença da expressão “Arquivo morto” e “Arquivo inativo” em alguns registros. É importante salientar que na fachada do arquivo está pintada a expressão “Arquivo passivo”, o que lhe atribui a ideia de inatividade, ausência de movimentação neste espaço, sendo apenas um depósito de documentos vinculados à administração do colégio, à comprovação da dinâmica escolar de alunos, da rotina profissional de docentes e funcionários, contendo apenas visibilidade comprobatória, administrativa e burocrática, assim como está mencionado em alguns de seus documentos, ignorando a função dos arquivos como construtores da história, identidade e cidadania e sua visibilidade enquanto patrimônios da sociedade.

O colégio recebia de órgãos como a DIREC, a L.D.B, instruções relacionadas com os arquivos. Os regimentos referentes à caracterização e a organização deste espaço escolar eram produzidos pelo próprio colégio, respeitando os preceitos encontrados

em dispositivos da lei. Antes de serem em vigor, os regimentos eram remetidos à Secretaria de Educação de Salvador para serem avaliados e, conseqüentemente, aprovados para uso.

O arquivo da instituição não possui profissionais preparados para lidar com os seus materiais. Os alunos do colégio não possuem conhecimentos necessários sobre o seu arquivo, fazendo vários questionamentos sobre ele quando estava aberto para a realização desta pesquisa científica, entre eles: “Qual a função deste arquivo? ”, “Por que estes documentos estão guardados? ” “Para que você está fazendo este trabalho? ”, o que torna evidente a invisibilidade discente perante este local de memória.

Além do arquivo, o Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho acondiciona grande parte dos seus documentos em um depósito, localizado ao lado da Cantina, no pátio da instituição. Este local possui três divisórias em que a primeira se encontram instrumentos musicais quebrados, armários com talheres e pratos utilizados para a merenda escolar, caixotes de madeira, mesa e sofás. Na segunda divisória estão diversos instrumentos musicais da fanfarra das comemorações do dia da Independência do Brasil e várias latas de tinta empilhadas umas sobre as outras. Na terceira divisória se encontram os documentos da instituição, junto com materiais esportivos referentes às aulas de Educação Física. Apenas a primeira divisória possui iluminação, estando as demais parcialmente escuras, devido a problemas apresentados em suas lâmpadas e todas elas estão desorganizadas.

Neste depósito, os documentos estão todos sobre prateleiras de ferro, dentro de envelopes, pastas, classificadores, caixas de papelão, empilhados um em cima do outro, alguns amarrados com barbantes. A documentação, sendo vítimas do tempo e da ausência de conservação e preservação, se encontra bastante empoeirada, alguma parte delas estão com manchas amareladas, com dobras, rasgados, com tonalidade clara, sem nenhum tipo de proteção. Neste local, se encontram documentos a partir de 1970 até a documentação mais recente disponível, enquanto o Arquivo da instituição abarca registros desde a criação do Colégio e Escola Normal de Guanambi, em 1953, tendo também documentos mais recentes.

O depósito dificilmente é aberto e consultado pelos funcionários da escola, diante da pouca utilização dos materiais presentes neste local. Os alunos da instituição não possuem conhecimento de que há uma documentação também neste espaço. O fato de documentos estarem guardados em um depósito escolar reforça a ideia de que eles podem ficar acomodados em qualquer tipo de lugar, ignorando a importância das suas condições de preservação e conservação, além intensificar abstrações de passividade e inatividade destes registros, o que torna invisível toda a sua riqueza histórica e cultural.

2.1. As fontes que compõe o arquivo e o depósito do colégio

Os arquivos escolares abarcam um contingente de fontes que podem ser utilizadas para a construção do conhecimento histórico. O arquivo do Luiz Viana pode ser caracterizado por sua multiplicidade de fontes. Neste espaço se encontra Ofícios,

Correspondências e Telegramas expedidos e remetidos, Regimento escolar, Livros de matrícula, Livros de ponto de professores e funcionários, Diário Oficial, Pasta de alunos, de professores e funcionários da instituição, Livros de Atas e Livros de Incineração. As Pastas de Alunos são encontradas em maior número do que os demais documentos mencionados acima.

No depósito do colégio estão as Correspondências, Ofícios, Planos de Trabalho, Atas, Relatórios de diversas atividades na escola, variados livros referentes à Psicologia, Matemática, História, Enciclopédias e os Diários de Classe que são os documentos escolares em maior número neste local em análise.

SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA E SEUS COMPONENTES

3.

Pesquisa: o uso das fontes e a investigação em arquivos escolares

O movimento humano que constrói a história deixa pistas, registros, indícios sobre suas ações no passado e no tempo presente. Tendo em vista esta concepção, as fontes escritas são um tipo de matéria-prima para o pesquisador investigar a dinâmica da sociedade ao longo do tempo, permitindo assim a construção do conhecimento histórico.

As descobertas científicas iniciadas no século XIX trouxeram transformações significativas em diversos setores mundiais, o que permitiu a mudança gradativa do modo de viver dos homens. A informação constituiu-se um dos setores atingidos por estas mudanças de escala global, fazendo com que aumentasse efetivamente a sua produção, junto à produção de documentos, o que fez com que surgisse em escala maior suportes teóricos e práticos a respeito dos meios de se lidar com esse grande número de documentos e informações.

Com uma nova tendência historiográfica configurada no século XX, novos olhares, objetos, ângulos de interpretação, novas metodologias, fontes, leituras, investigações foram inseridas no campo histórico-educativo, este se pluralizando, rompendo com limitações no campo do conhecimento. Como propõe Cambi (1999, 29) “A história da educação é, hoje, um repositório de muitas histórias, dialeticamente interligadas e interagentes, reunidas pelo objeto complexo “educação”, embora colocado sob óticas diversas e diferenciadas na sua fenomenologia”.

No campo em estudo, a maioria dos seus objetos de pesquisa utiliza-se o uso de documentos para embasar e fundamentar seus estudos. Eles podem ser consultados em diversos lugares, como museus, bibliotecas, acervos, arquivos particulares, públicos e arquivos escolares. Este último possui uma multidimensionalidade de

fontes e possibilidades de pesquisa. [...] integrado à vida da escola, o arquivo pode fornecer-lhe elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno (a cidade e a região na qual se insere)” (Vidal, 2005, 24).

O pesquisador se depara com diversos registros nos arquivos, no entanto, para que eles sejam considerados como fontes, é necessário que eles tenham respostas para as indagações do pesquisador, para assim, junto ao seu olhar amplo, crítico e um arsenal teórico-metodológico, as fontes se cruzem e permitam a formação de novos discursos dentre as múltiplas interpretações contidas na produção do conhecimento histórico, tendo em vista a construção social contida deste tipo de estudo, ligando o particular ao universal e ultrapassando a sucessão narrativa-descritiva e linear dos fatos.

Há inúmeros empecilhos e dificuldades encontradas pelos pesquisadores de História da Educação, como a existência de documentos fora do acervo e do arquivo escolar, a dispersão e desorganização das fontes em lugares diferentes, a ausência de instrumentos de pesquisa para ajudar o profissional com o seu árduo trabalho, questões burocráticas.

Ademais, a maioria dos arquivos brasileiros estão em situação crítica de organização, preservação e conservação dos seus espaços e seus componentes, dado que não possuem instalações adequadas, muitos não possuem ao menos uma cadeira e uma mesa disponível ao pesquisador, há ausência de profissionais preparados para lidar com seus materiais, estes sofrendo manuseios inadequados, fatores biológicos e físicos, bem como há falta de atenção e de recursos do poder público.

Frente a esta conjuntura problemática, é factível a existência de políticas públicas efetivas que visem a preservação e conservação de arquivos e que abranjam a sua visibilidade; realização do processo conjunto de organização, levantamento, catalogação, desinfestação, higienização dos documentos, evitando com que eles passem por processos mais radicais, como a restauração; incentivo à construção de instrumentos de pesquisa e a junção de arquivos com bibliotecas, acervos, museus e o diálogo entre seus profissionais com os educadores, pesquisadores, historiadores, buscando debater sobre a preservação e conservação destes espaços, o seu verdadeiro sentido social, histórico, cultural e sua apreensão perante a sociedade ao todo.

É ideal também utilizar os documentos e o arquivo de modo pedagógico nas instituições escolares, como laboratórios, nas salas de aula, em exposições e projetos permanentes que permitem visualizar a função deste espaço escolar e seus elementos, a importância da sua preservação, sua permanência enquanto patrimônio e construtor de conhecimento histórico e educacional. Para isto, é necessário envolver nesta conjuntura alunos, professores, outros indivíduos da escola e a população em geral com a finalidade de sensibilizá-los perante a situação da documentação escolar e fomentar sua consciência histórica, possibilitando assim desconstruir visões limitadas e errôneas sobre os arquivos em geral e seus componentes e se reconhecerem enquanto agentes históricos.

3.1. Caminhos trilhados na realização da pesquisa

A pesquisa científica executada constituiu-se em diversos caminhos para se chegar à sua conclusão. De modo abrangente, a produção do Catálogo de Fontes seguiu as etapas de planejamento e estudos teóricos, contato, análise e registro fotográfico do arquivo e sua documentação, produção escrita e, por último, parte gráfica.

Em primeiro momento, foram feitas leituras, discussões, elaboração de artigos, resenhas críticas, textos reflexivos a partir do levantamento bibliográfico incorporado ao campo da História da Educação e das Instituições escolares, abarcando arquivos, fontes, objetos, pesquisa científica e seus instrumentos de suporte, formas de ensino, educação, cultura escolar em livros, revistas, artigos, teses e dissertações, o que auxiliou na construção do conteúdo escrito do catálogo, na problematização das fontes e em outros pontos presentes na pesquisa.

Após este “contato teórico” com o objeto em estudo, partimos para as visitas ao Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, dando início à parte mais fundamental, trabalhosa e minuciosa da pesquisa, examinando e levantando sua documentação, fazendo análises e questionamentos, escolhendo as fontes para compor o catálogo e registrando-as através de fotografias. Os documentos estavam completamente desorganizados, com sua tipologia e datas misturadas, o que tornou mais difícil a ordenação das fontes encontradas.

A catalogação dos documentos se deu a partir de fichas que construímos, contendo informações como item documental, sua data, autor, localização, estado que se encontra o documento, suas informações e as possibilidades de pesquisas que ele abrange. Realizamos este processo primeiro no Arquivo da instituição e, posteriormente, nos deslocamos para o depósito onde se encontrava outra parte da documentação da escola. Durante o processo de execução da pesquisa na instituição, as pessoas que trabalham nela foram educadas e prestativas, nos recepcionando de forma gentil, nos auxiliando quando era preciso. O funcionário mais velho da instituição, que exerce seu trabalho desde quando o educandário era Ginásio e Escola Normal de Guanambi, nos auxiliou em relação ao arquivo, o depósito e os seus componentes.

Considerando o contato bibliográfico obtido e as reflexões adquiridas a partir dele, se deu o processo de seleção das fontes a serem utilizadas no catálogo, classificando-as em temáticas. Posteriormente, se deu a catalogação dos documentos a partir de fichas digitais que construímos em um *tablet*, contendo informações como item documental, sua data, autor, localização, estado que se encontra o documento, suas informações e as possibilidades de pesquisas que ele abrange; começando, dessa forma, a construção do corpo escrito da pesquisa. É ideal ressaltar que este recurso digital que utilizamos nos ajudou bastante, proporcionando praticidade e economia de tempo no processo de execução da pesquisa.

Não somente os documentos do Colégio Luiz Viana foram importantes na realização do catálogo, a presença em seu arquivo e em outros espaços desta instituição escolar foram indispensáveis para a investigação e o aprofundamento do conteúdo do catálogo.

A etapa final (e mais delicada) da realização do catálogo foi seu processo gráfico operado em programas de computadores para edição gráfica (Corel Draw X7, Picasa 3 e PhotoScape). Tratamos as questões de iluminação e nitidez das fotografias no Picasa 3 e PhotoScape, sendo um processo rápido, já que as fotos foram tiradas por um equipamento portador de ótima qualidade de resolução. Após isso, se deu a montagem no catálogo no Corel Draw X7, de modo cuidadoso, gradativo e, depois que esta foi finalizada, realizamos sua impressão, possibilitando ser usado concretamente. Todas as etapas da produção da pesquisa foram auxiliadas pela orientadora Antonieta Miguel através de reuniões/encontros.

O CATÁLOGO DE FONTES PRIMÁRIAS

4.

Instrumentos de pesquisa e o Catálogo produzido

A produção de uma pesquisa científica envolve coleta de materiais, estudo, investigações, criações, montagem e construção, sendo um trabalho árduo e que requer tempo. Como meio de facilitar o ofício dos pesquisadores, tem-se os instrumentos de pesquisa. Os arquivos brasileiros possuem déficit de presença destas ferramentas. Como propõe Santana (2012, 99) “[...] a composição de instrumentos de pesquisa é uma prática arquivista, de cunho histórico que visa, principalmente, facilitar o acesso aos vestígios documentais”.

Estes instrumentos permitem a localização, a consulta ou a identificação de documentos presentes neles. São eles: guias, inventários, índices, repertórios e catálogos. Possuindo uma ou mais temáticas, os catálogos reúnem diversas informações, facilitando o seu acesso, descrevem e divulgam as fontes, junto a sua disponibilidade no acervo apresentado e suas potencialidades, viabilizam objetos e possibilidades de pesquisas, impedem que estudos fiquem incompletos e promovem praticidade ao ofício do pesquisador na acessibilidade aos registros.

O Catálogo de Fontes Primárias sobre o Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho é composto por uma apresentação inicial, falando sobre este instrumento e a pesquisa científica; uma introdução trazendo um conteúdo teórico a respeito da História da Educação, Instituição Escolar e Arquivos. Posteriormente, é apresentada a história do Colégio, abordando como se deu sua criação, sua composição e características iniciais, alcançando o tempo presente. Logo após, é exibido o Arquivo da instituição e do seu depósito, trazendo suas respectivas características. Mantendo sequência, tem-se a apresentação das fontes pesquisadas, divididas em diversas temáticas, envolvendo professores, Centro Cívico, o arquivo, entre outros pontos presentes na instituição. Nesta parte, é exibido as fotografias das fontes, seus tipos,

seus anos, as informações que abarcam (visando a sua temática) e suas possibilidades de pesquisa dentro do objeto da História da Educação. Estas fontes viabilizam a análise e a exploração sobre a formação dessa instituição, seu cotidiano, sua cultura e relações estabelecidas na sociedade, realizar estudos sobre a formação de docentes, pedagogias aplicadas, postura dos discentes, dentre outras alternativas.

Após a exposição das fontes, tem-se uma abordagem sobre os Problemas de Conservação encontrados nos registros da escola, trazendo informações sobre a localização e a situação que se encontra os documentos da instituição, elencando os principais problemas que a maioria dos arquivos brasileiros são vítimas, assim como levanta possíveis soluções para este contexto. Por fim, tem-se as Considerações Finais sobre todo o trabalho produzido.

Anteriormente, produzimos também outro Catálogo, intitulado como *Catálogo de Fontes Primárias: possibilidades de pesquisas em História da Educação no interior da Bahia: o Centro Educacional de Pindaí (1975-1985)*, em que trouxemos informações sobre o arquivo desta instituição escolar, apresentamos a análise das suas fontes, classificadas em Correspondências, Currículos, Livros Didáticos, Cadernetas Escolares, Documentos Aleatórios, Livros diversos (livros de abertura do colégio, livros de matrícula, livros de ponto de professores), Atas, Diário Oficial, Pagamentos de mensalidades, abordando também os Problemas de Conservação da documentação encontrada e a crítica Arquitetura que se encontrava este educandário.

Ambas as ferramentas de pesquisa produzidas objetivam, de modo geral, atribuírem visibilidade às instituições escolares e seus arquivos e suas documentações, trazendo à vista todo o valor representativo, social, histórico e cultural que estes itens em conjunto possuem, a fim de fomentar consciência e criticidade histórica para a população em geral. O Catálogo produzido pode ser aplicado em futuras pesquisas científicas de pós-graduação, análises, produção de materiais didáticos, podendo também ser utilizado na própria escola e em outros ambientes que visem a preservação da memória histórica e educacional, dentro outras aplicabilidades. É ideal ressaltar que o instrumento construído não deve se restringir apenas para o público científico, estando disponível também ao público geral, inclusive para a comunidade escolar para que se conheça sobre o objeto abordado, a pesquisa e para desenvolver uma visão histórica e patrimonial dos arquivos e do acervo que o constitui.

5. Conclusões

O estado crítico dos arquivos escolares no Brasil e o desinteresse pela sua preservação e pela compreensão do uso de seus documentos é um dos fatores que preocupam os pesquisadores e educadores da atualidade. Hoje, a sociedade possui uma ótica errônea das instituições escolares, em que elas somente possuem

a função de prepararem dos seus alunos para o mercado de trabalho, o que torna invisível sua constituição enquanto um espaço de memória educacional coletiva, que possui uma história e que possibilita também formar conhecimento histórico e como um elemento ligado à cultura e cidadania.

O Colégio Governador Luiz Viana Filho e seu arquivo escolar possuem uma significativa potencialidade de riqueza social, histórica e cultural, o que ultrapassa o plano restrito da existência de seus documentos apenas para comprovação da administração e burocracia escolar, eclodindo-se à construção histórica e cultural. Mesmo com os problemas presentes em seu arquivo escolar, este colégio contém importantes documentos sobre a educação da cidade de Guanambi e sobre outros aspectos da sociedade, o que emerge uma pluralidade de viabilidades e objetos de pesquisa. Nesta perspectiva, os arquivos possuem alta potencialidade e são fundamentais para a construção do conhecimento histórico, das memórias, da identidade, autonomia e cidadania, constituindo como patrimônio histórico e cultural, formadores de identidade e cidadania, não sendo lugares inertes e invisíveis, necessitando de condições eficientes de tratamento, conservação e preservação.

Consideramos importante que a memória educacional presente nos arquivos e em outros ambientes se insira no ângulo construtivo de um melhor futuro pedagógico/didático, ampliando os horizontes educacionais a partir do diálogo com o passado e que, junto a isso, permita a construção do indivíduo como ser autônomo, articulado, pensante, na compreensão de si mesmo e o posicionando de modo crítico no espaço em que está inserido, promovendo sua melhoria.

Sou grata à professora Antonieta Miguel pelas orientações dadas, agregadas aos saberes e experiências adquiridas. Agradeço também ao PICIN junto com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) por ofertar programas extracurriculares que incrementam a formação profissional e humana dos discentes na expectativa de se ter um futuro educacional digno e pela atenção e ajuda dada, quando estas foram solicitadas.

Bibliografia

BONATO, N.M.C., "Arquivos escolares: limites e possibilidades para a pesquisa", *Trabalhos aceitos da 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, (29 de setembro a 02 de outubro de 2002)*, em

<http://25reuniao.anped.org.br/excedentes25/naildamarinhocostabonatot02.rtf> [consultado 15/01/2016].

BUFFA Ester, "História e filosofia das instituições escolares", em ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JUNIOR, D. (Org.): *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa, Campinas, Autores Associados; Uberlândia, EDUFU, 2002, pp. 25-38.*

CAMBI, F, *História da Pedagogia; Tradução de Álvaro Lorencini, São Paulo, UNESP, 1999.*

NOSELLA, P.; BUFFA, E., *Instituições escolares: por que e como pesquisar, Tuiuti, Alínea, 2008.*

SANTANA, S. R. N., “Por entre as memórias de uma instituição: o arquivo e as práticas administrativas do Atheneu Sergipense (1870-1926)”, *Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações-TEDE, (2012), em https://bdtd.ufs.br/bitstream/tede/1789/1/SAYONARA_RODRIGUES_NASCIMENTO_SANTANA.pdf [consultado 12/12/15].*

VIDAL Diana Gonçalves, “Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares” em SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (Org.): *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa, Campinas, Autores Associados, 2005, pp. 3-30.*

CENTRO DE MEMÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL CARLOS DE CAMPOS (SP), BRASIL: DA ARQUITETURA ESCOLAR AOS SEUS ARTEFATOS E POSSIBILIDADES DE MUSEALIZAÇÃO

Maria Lucia MENDES DE CARVALHO
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Marcus GRANATO
Museu de Astronomia e Ciências Afins
Brasil¹

Introdução

Esse trabalho é parte de pesquisa sobre o patrimônio cultural da Química existente no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, em São Paulo (Brasil), no período de 1934 a 1976. Essa escola foi criada pelo decreto estadual nº 2118-B, de 28 de setembro de 1911, sendo a primeira Escola Profissional Feminina da capital paulista. Seu primeiro Diretor foi o normalista Miguel Carneiro Junior, que participou da sua criação, após viagem de estudos e observação do ensino na Argentina (FREITAS, 1954, p.50). Em 1927, o diretor normalista Horácio Augusto da Silveira conseguiu aprovação para o início da construção de um novo prédio, inaugurado em 1930, dentro dos preceitos de higiene da época (CARVALHO, 2011, p.43). Entre 1927 e 1931, para homenagear o falecido governador do estado de São Paulo, recebeu o nome de Escola Profissional Feminina Carlos de Campos. Em 1931, foi denominada Escola Normal Feminina de Artes e Ofícios de São Paulo - ENFAOSP, por meio do decreto nº 4929, de 11 de março, passando a oferecer o curso de Aperfeiçoamento para Formação de Mestres em Educação Profissional.

Em 1933, o diretor geral de ensino do governo do estado de São Paulo Fernando de Azevedo instituiu pelo decreto nº 5.884 de 21 de abril, o Código de Educação a partir da consolidação de leis educacionais esparsas. Por meio desse decreto, a Escola (ENFAOSP) passou a denominar-se Instituto Profissional Feminino da Capital, e com transformações curriculares e seriadas. Nessa data, o decreto nº 5.885, no

1 Esse trabalho é resultado da pesquisa de pós-doutorado da Dra. Maria Lucia M de Carvalho, em Museologia e Patrimônio no Museu de Astronomia e Ciências Afins, sob a supervisão do Dr. Marcus Granato, desde 2015.

artigo 16, instituiu que a cadeira de Economia Doméstica, do Instituto e de escolas profissionais secundárias mistas, seria transformada em Economia Doméstica e Química, continuando no cargo as respectivas docentes da cadeira.

O edifício da escola recém-inaugurado, em 1930, passou a ser ocupado pelo Instituto Profissional Feminino e pela Superintendência da Educação Profissional e Doméstica, criada em 1934. Horácio Augusto da Silveira, em 1938, foi indicado o primeiro superintendente (CARVALHO, 2011, p.53).

Nessa superintendência, em 1939, surgiu o primeiro curso no campo da alimentação e nutrição no Brasil, criado pelo médico Francisco Pompêo do Amaral para formar técnicas em alimentação (CARVALHO, 2013). Debble Smaira Pasotti foi professora de química e pesquisadora na equipe deste diretor do curso e deixou um arquivo pessoal que têm contribuído para identificar a trajetória de conjuntos de objetos relacionados ao tema, a partir da coleta de informações de documentos bibliográficos, textuais e iconográficos, além daquelas obtidas a partir do uso das metodologias da história oral. Laia Pereira Bueno, diretora da escola de 1938 a 1958, deixou um álbum de recortes nesse acervo, repleto de matérias jornalísticas que, associado ao arquivo pessoal da professora Debble, tem contribuído para escrever a biografia dos conjuntos de artefatos da Química, ali encontrados. A Escola está instalada desde a sua fundação, na Rua Monsenhor Andrade, 798, no Brás, um bairro operário da cidade de São Paulo. Naquela época, com grande concentração de imigrantes italianos e espanhóis, e atualmente de coreanos e bolivianos. A partir de 1994, a escola passou a pertencer à rede de escolas técnicas do Centro Paula Souza, denominando-se Escola Técnica Estadual (Etec) Carlos de Campos (FERREIRA, RIDOLFI e CARVALHO, 2002, p.66).

Com esse artigo pretende-se mostrar que esse espaço edificado do patrimônio do ensino brasileiro está relacionado com a análise das transformações na arquitetura escolar e se articula com o conjunto de artefatos ainda ali existentes e referentes às práticas de laboratório na época, além de incluir uma reflexão sobre as suas possibilidades de musealização. O trabalho, além dessas discussões, traz uma reflexão sobre a importância desse Centro de Memória estar localizado em um espaço arquitetônico que pertenceu ao Dispensário de Puericultura da Escola, onde se realizaram práticas escolares e pedagógicas para a educação doméstica, campo de estágio para a formação de professoras da educação profissional.

1.

O Centro de Memória como espaço de valorização e preservação do patrimônio cultural da educação profissional no Centro Paula Souza

A pesquisa aqui apresentada teve antecedentes que auxiliaram em seu desenvolvimento. Uma pesquisa historiográfica preliminar em acervos escolares de escolas técnicas foi realizada pela Dra. Carmen Sylvania Vidigal de Moraes e pela bolsista Rita de Cassia Bonadio Inácio, da Faculdade de Educação da Universidade de São Pau-

lo. Nessa iniciativa, contaram com o apoio do coordenador Almério Melquíades de Araujo, da Coordenadoria de Ensino Técnico (Cetec) do Centro Paula Souza, de 1992 a 1996 (ALVES, 1998, p. 32).

A Dra. Carmen Vidigal, a partir desse estudo, orientou e coordenou o projeto *Pesquisa sobre o ensino profissional no estado de São Paulo: memória institucional e transformações histórico-espaciais (1998 a 2002)* que, com o apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, envolveu um grupo de professores e estudantes que participaram da criação de oito Centros de Memória, em escolas da rede do Centro Paula Souza. Na instituição esse projeto recebeu a denominação interna de *Historiografia das Escolas Técnicas Estaduais mais Antigas do Estado de São Paulo*, coordenado na Cetec pela professora Julia Falivene Alves (MORAES e ALVES, 2002).

Em 2008, durante um encontro para comemorar os dez anos do projeto de Historiografia, professores atuantes nos centros de memória criaram o Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional – GEPEMHEP, certificado pela Unidade de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Paula Souza, o que contribuiu para ampliar os centros de memória e a participação de professores da rede de escolas técnicas e faculdades de tecnologia. Segundo Santos e Larsen (2013, p. 328):

[...] o Centro de Memória deve desempenhar a sua missão de preservar os documentos considerados de valor histórico e artístico e que possam contribuir para a construção de uma memória coletiva, garantido o resgate, a preservação e a disseminação do patrimônio histórico-documental. As práticas sem esta concepção, não passarão de técnicas museográficas que se esgotam em si mesmas e que não contribuem com a proposta de construção de projetos educativos que venham a ser desenvolvido pelo centro de memória, tornando a instituição um grande depósito para guarda de objetos.

Desde 2015, o Centro Paula Souza está desenvolvendo um projeto coletivo para conservação e preservação do seu patrimônio cultural. Trata-se de um programa² para inventar em suporte digital documentos arquivísticos, bibliográficos e museológicos existentes em centros de memória, ou acervos escolares de escolas técnicas, de faculdades de tecnologia e da administração central, com a perspectiva de atuar em rede e de disponibilizar materiais didáticos para promover a educação patrimonial.

2 Programa para o registro de documentos do patrimônio cultural de ciência e tecnologia no Centro Paula Souza, em desenvolvimento. (Disponível em: <http://memorias.cpscetec.com.br/>).

2.

Centro de Memória da Etec Carlos de Campos: os vestígios da arquitetura escolar

A Etec Carlos de Campos participou do projeto de Historiografia montando o Centro de Memória com os objetos de ensino que estavam parte nos porões da escola de 1930 e parte em uma sala anexa ao laboratório de química, do edifício construído na década de 1970.

Essa escola surgiu como Escola Profissional Feminina - EPN, instalada no edifício onde funcionou o Colégio “Azevedo Soares”, construído em centro de terreno (Figura 1). Freitas (1954, p.52) relata que a fotografia mais antiga encontrada desse colégio foi publicada no jornal “A Província de São Paulo”, de 21 de março de 1887. Os vestígios dessa arquitetura escolar encontram-se na placa de inauguração da EPF, fixada na entrada principal da Etec Carlos de Campos (Figura 2) e na planta de 1911, desse edifício, localizada no Centro de Memória da escola (Figura 3).

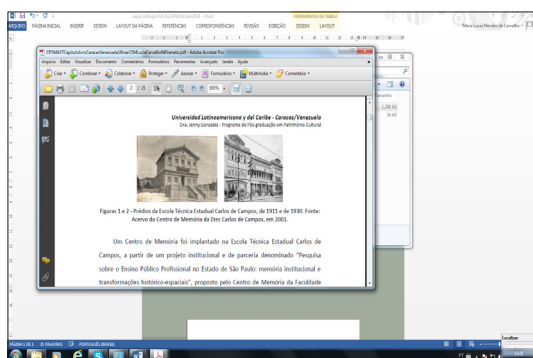
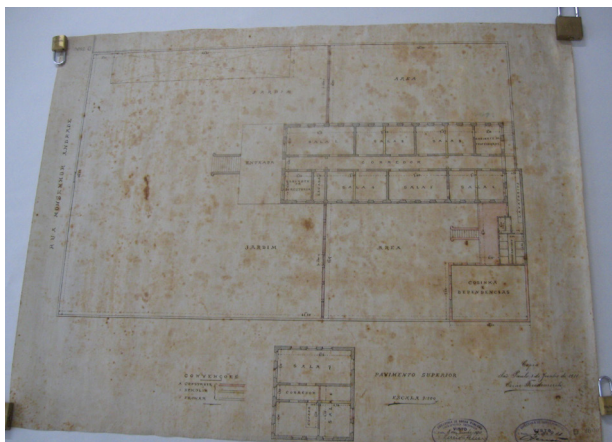


Figura 1.
Primeiro edifício da Etec Carlos de Campos, entre 1911 e 1976, em 2016;



Figura 2.
Placa de inauguração da Escola Profissional Feminina no edifício construído entre 1927 e 1930, em 2016;



▲ Figura 3.
 Planta do edifício da Escola Profissional Feminina, com carimbo de 1911, em 2016.
 Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 2016.

Entre 1925 e 1926, Horácio Augusto da Silveira articulou a construção de um novo edifício escolar, iniciado em 1927. Na publicação institucional da 3ª Conferência Nacional de Educação, que aconteceu na EPF Carlos de Campos, em 1929, Horácio descreveu na apresentação:

[...] O prédio em que funcionou, até o anno passado, a Escola, e em que ainda funcçionam, presentemente, muitas classes, não obstante a adaptação porque passou, logo que o Governo o adquiriu, tem defeitos de construcção, é acanhado e não se presta para o fim a que foi destinado. Com o rápido desenvolvimento da Escola, dentro de pouco annos, tornou-se de todo insufficiente para atender ás necessidades da população. Como medida de emergência, os cursos foram desdobrados, com serio sacrificio para a efficiencia do ensino. Esse recurso resolveu a crise de espaço, momentaneamente. O intenso trabalho das officinas e a extraordinária affluencia de candidatas à matricula vindas de todos os pontos da nossa grande metrópole, dentro de pouco tempo, mostraram ser o velho prédio exíguo demais para poder attender aos reclamos da população paulistana, sempre ávida de progresso. Foi quando o nosso governo resolveu, em boa hora, construir um grande prédio, dotado de todos os requisitos pedagogicos e de hygiene, para servir esta Escola. Pouco mais da metade da obra está concluída. No próximo anno ficará terminado o restante. O novo edifício permitirá a São Paulo ter uma das maiores escolas, sinão a maior, no gênero, de toda a America, pois que accommodará, confortavelmente, perto de 2000 alumnas. (SILVEIRA, 1929)

Em 1930, foi inaugurado o novo edifício da Escola Profissional Feminina Carlos de Campos e com uma arquitetura de edifício-monumento. Segundo o arquiteto José Costa de Oliveira Filho (2002-2003, p.132-3), o conceito de edifício-monumento foi desenvolvido por Tommaso Gaudenzo Bezzi (1844 - 1915), e descrito no jornal Diário Popular, de 29 de outubro de 1885, ao referir-se a construção do seu projeto do Monumento à Independência, em São Paulo:

[...] Pelo lado artístico, o edifício que se está construindo é um verdadeiro monumento, e estão distantes dele todos os mais que com este título se encontrarão no Brazil. Tem aspecto grandioso e severo e está disposto por fôrma que se pôde aumentar ainda, sem damno da harmonia architectonica geral. [...] Em resumo, para não me deter demasiadamente em minunciosa descrições, o edifício-monumento é a página mais brilhante da nossa architectura e honra tanto o architecto Bezzi [...] O tijolo, de contextura homogênea e grande dureza, é trabalhado á mão, fazendo-se nelle, como se fora a ficar a descoberto, todas as molduras com uma perfeição de que só tem o segredo os operários italianos. [...]

2.1. Escola Normal Feminina de Artes e Offícios São Paulo (1931 a 1933)

Entre 1930 e 1931, foram criadas as duas primeiras escolas destinadas à formação de mestres para o ensino profissional. Foram os cursos de aperfeiçoamento, instalados nas Escolas Normais de Artes e Ofícios da Capital - Masculina e Feminina. Nessa época, era diretor do ensino no governo do estado de São Paulo, o Dr. Manoel Bergstrom Lourenço Filho. Esse curso de aperfeiçoamento para educação profissional feminina aconteceu no edifício recém-inaugurado, no Brás (Figura 4). Segundo Silvia Wolf (1992 - citada por FARIA FILHO e VIDAL, em 2000, p.24):

A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações [...] Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito “evidentes”, facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental.

Anísio Teixeira foi um dos representantes do movimento Escola Nova em nosso país. Educadores desse movimento construíram escolas, algumas delas verdadeiros monumentos, trazendo na organização espacial os preceitos da Escola Nova, como museu-escola, biblioteca, sala de leitura e auditório. Alguns desses espaços

foram encontrados em registros iconográficos do Instituto Profissional Feminino, da capital de São Paulo. Como dirigente da educação nacional, Anísio acreditava que a educação deveria ser um processo de contínua reorganização e reconstrução da experiência humana. Mas considerava que a sociedade elitizada construía poucas escolas, com edifícios públicos majestosos, cujas escolas ensinavam a crianças e adolescentes a serem obedientes e a terem certo domínio da vontade, devendo estas escolas, com vocação ornamental serem substituídas por outras, que visassem o desenvolvimento da consciência crítica (THEODORO, 2012).

O edifício antigo da escola, de 1911, foi mantido, mesmo com a construção do edifício monumento, por necessitar de salas de aulas, e de abrigar o laboratório de química do curso de “Auxiliares em Alimentação”, criado em 1939 (Figura 5). As instalações desse pequeno laboratório, na década de 1940 (Figura 6), nesse registro iconográfico, incluem as balanças analíticas que atualmente encontram-se na Reserva Técnica Visitável de Alimentação e Nutrição do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, entre outros objetos da Química, do referido curso.

▼ Figura 4.
Edifício da Etec Carlos de Campos, construído entre 1927-1930, na década de 1940.



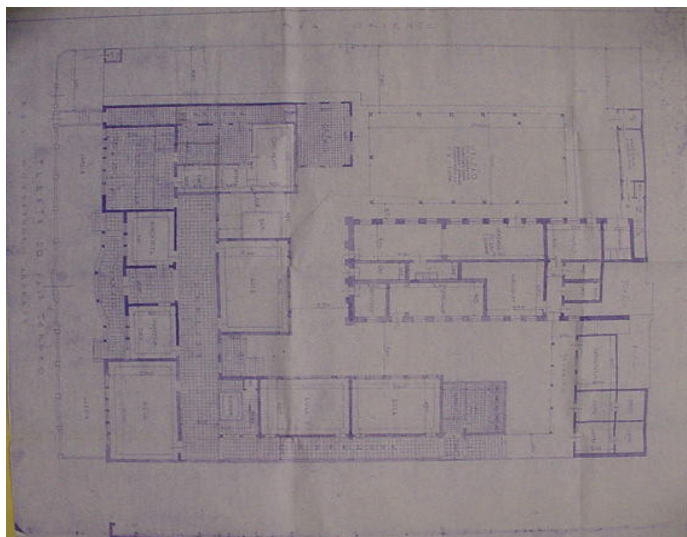


Figura 5.
Planta baixa do edifício de 1930, com entrada lateral do lado esquerdo, onde ficavam as salas do Dispensário de Puericultura da escola; ao fundo do terreno o edifício da primeira EPF, de 1911;



Figura 6.
Laboratório de química no edifício originário da EPF, de 1911, na década de 1940.
Fontes: Acervo do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos; e Companhia de Projetos, Obras e Serviços da Cidade de São Paulo, em 2002.



No governo do Estado Novo (1937 - 1945), Anísio Teixeira perdeu o seu cargo, foi para Salvador na Bahia e construiu lá o projeto dos seus sonhos, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, um conjunto de edifícios de escolas-classe para atender diversas comunidades do entorno da Escola-Parque, com quadras esportivas, refeitórios, oficinas de artes e industriais, pavilhões de exposição, entre outros espaços, que contaram com a criação do arquiteto carioca Hélio de Queiroz Duarte, discípulo de Lúcio Costa. No final da década de 1940, São Paulo precisava qualificar o trabalhador, nesse período tinha o maior parque industrial do país. Em 1949, o governo do estado e a prefeitura de São Paulo assinam o Convênio Escolar e Hélio de Queiroz assumiu a presidência da subcomissão, contando com Oswaldo Gonçalves e o engenheiro Roberto Mange, além da participação dos educadores Theodomiro Monteiro do Amaral e Dirceu Ferreira da Silva. Mas esse Convênio Escolar, onde os arquitetos valorizavam a educação complementar com espaços de aprendizagem e vivência, onde os edifícios eram projetados para dispor de espaços com funções específicas de atividades: ensino, administração e recreação, não chegou há uma década de existência. (CARVALHO, 2012) Entre 1957 e 1959, o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (ITESP) atuou como órgão construtor de grupos escolares e escolas secundárias. Mas, em 1960, o ITESP foi substituído pelo Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE), no governo de Carvalho Pinto, sendo desativado em 1975, e em seu lugar foi criada a Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (THEODORO, 2012, CARVALHO, 2012).

A escola ENFAOSP passou a Instituto Profissional Feminino (1933), a Escola Industrial Carlos de Campos (1945), a Escola Técnica Carlos de Campos (1952), retornou a Escola Industrial Carlos de Campos, passando posteriormente, a Colégio de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas Estadual “Carlos de Campos” (1965) e a Centro Estadual Interescolar “Carlos de Campos” (1976), quando iniciaram a construção de um novo edifício no espaço da escola (FERREIRA, RIDOLFI e CARVALHO, 2002, p.66).

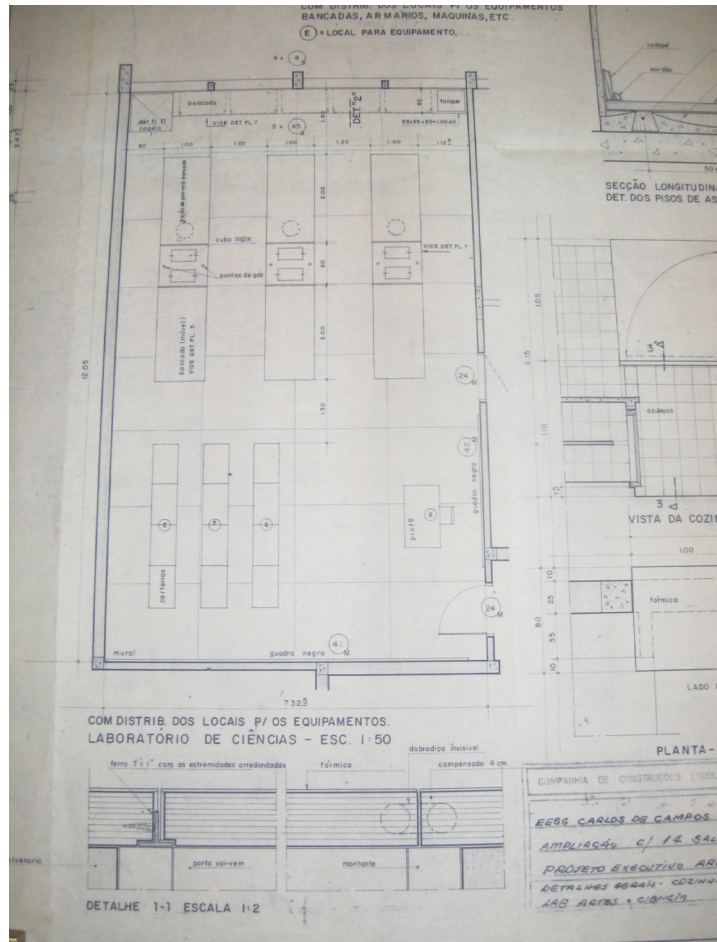
2.2. Centro Estadual Interescolar “Carlos de Campos”

Em 1976, foi construído o edifício mais novo da Escola Técnica Carlos de Campos, com uma arquitetura escolar padronizada pelo governo do estado (Figura 7), onde observa-se o edifício monumento da década de 1930, tombado em 2010 (SÃO PAULO, 2010). Uma reportagem localizada no álbum de recorte de jornais nos arquivos do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em 1974, informa que o edifício central, o que deu origem a escola em 1911, apresentava riscos de desabamento, comprovando a sua existência e demolição na década de 1970, quando aconteceu a construção de um novo edifício com entrada dos estudantes pela Rua Oriente. Nesse edifício começou a funcionar o laboratório de Química, como indica uma das plantas desse laboratório com a disposição das bancadas (Figura 8), e que são comprovadas em registro iconográfico (Figura 9) de alunos em aula prática de Bromatologia. A autora da fotografia era a professora dessa turma, nesse componente curricular, em 2001.



Figura 7.
Edifícios da Etec Carlos de Campos, da década de 1930, e com o novo prédio de 1976, em 2015;

Figura 8.
Planta do prédio da década de 1970 indicando as bancadas no laboratório de química, em 2015.





▲
Figura 9.
Estudantes do curso Técnico em Nutrição e
Dietética em aula de Bromatologia, em 2001.
Fonte: Acervo do Centro de Memória da Etec
Carlos de Campos. Fotografias: Maria Lucia
Mendes de Carvalho, 2001 e 2015.

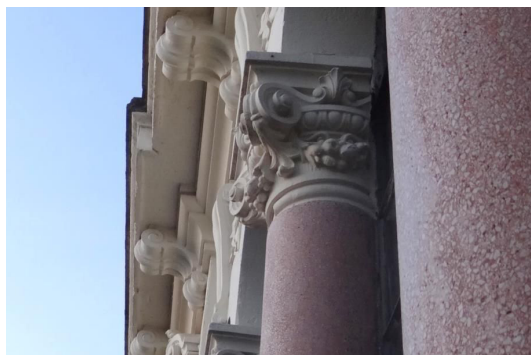
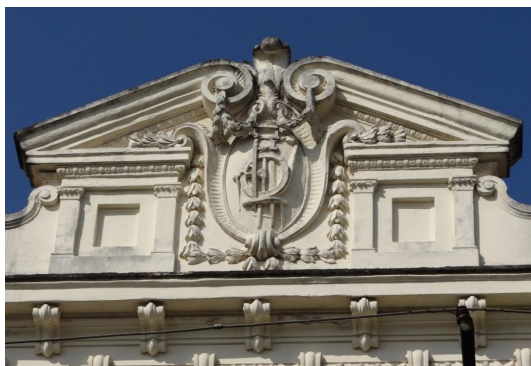
Em 2015, a estudante de arquitetura Gabriela Russo de Carvalho, sob a orientação da Ms. Ana Carolina Carmona Ribeiro, do Instituto Federal São Paulo, campus São Paulo, desenvolveu um estudo de iniciação científica, denominado “Etec Carlos de Campos: espacialidade e materialidade da primeira Escola Profissional Feminina de São Paulo”. Nesse relatório é possível identificar as características de um edifício-monumento, no edifício de 1930, em contraste com o edifício de 1976 (Figuras 10, 11, 12 e 13). Segundo a Gabriela Russo de Carvalho (2015, p. 40-42):

A grande ornamentação da fachada da antiga construção contrasta com a inexistência de ornamentos da construção mais recente. Ambos refletem a arquitetura de suas épocas de construção. Ao topo da fachada principal da antiga construção, à Rua Monsenhor Andrade, encontram-se os dois ornamentos mais representativos para a escola. Dois óculos iguais apresentam rocas de fiar em relevo e simbolizam os ofícios que eram ensinados ali nas primeiras décadas de sua criação. Hoje, os ornamentos servem de referência histórica aos que observam o edifício. Acima de cada óculo, volutas coroadas coroam um frontão triangular, que aqui não

acompanha as águas do telhado, como ocorre nos frontões clássicos (SOUZA, 2012, p. 24), faz parte da fachada que fica solta do edifício, e remete ao estilo clássico. [...] Além disso, folhas de louro estão estampadas na base de cada óculo. As folhas de louro aparecem também em outras partes da fachada, como na base de um brasão e acima das janelas. As folhas de louro são usadas na arquitetura escolar como símbolo de incentivo ao estudo e procura de bons resultados. [...] As volutas e folhagens também aparecem nos capitéis das colunas da varanda do primeiro pavimento e que remetem à ordem coríntia. Diferente dos capitéis coríntios clássicos (SOUZA, 2012, p.21), os da fachada da escola possuem apenas uma camada de folhagem. As colunas da varanda de entrada da escola são de ordem jônica, com volutas e poucos ornamentos além, sua representação é fiel à clássica. Já no segundo pavimento, as colunas são adornadas, mas não seguem uma ordem determinada, são uma composição de elementos coríntios (folhagens) e jônicos (volutas).



Figura 10.
Pátio interno da Etec Carlos de Campos
indicando a conexão entre os edifícios de
1930 e 1976;



Figuras 11, 12 e 13.
apresentam o edifício-monumento cons-
truído entre 1927 e 1930. Fotografias:
Gabriela Russo de Carvalho, em 2015.
Fonte: Acervo do Centro de Memória da
Etec Carlos de Campos, em 2016.

3.

Objetos do ensino da Química na Escola Técnica Estadual Carlos de Campos

Nesse trabalho apresentamos documentos desse acervo que são patrimônio cultural relacionado aos cursos de alimentação em escolas profissionais do estado de São Paulo, foram inventariados e têm contribuído para selecionar e associar grupos de objetos museológicos expostos na sua Reserva Técnica Visitável das áreas de Alimentação e Nutrição, possibilitando estudos e pesquisas para escrever a biografia desses objetos da Química e de Dietética, empregados em práticas escolares e pedagógicas, entre 1939 e 1976.

O desenvolvimento do curso “Auxiliares em Alimentação ou Dietistas”, na Superintendência do Ensino Profissional, em São Paulo; assim, como as obras produzidas pelo médico, jornalista, professor e diretor desse curso, Francisco Pompêo do Amaral, e por sua equipe de dietistas, desde a criação do curso, em 1939, até a aposentadoria desse médico, em 1961, foram pesquisadas e a análise publicada

(CARVALHO, 2013). Destaca-se, no Relatório de 1936, elaborado por Horácio Augusto da Silveira ao Secretário do Estado dos Negócios da Educação, que a escola recebeu equipamentos de laboratório de química fabricados na Alemanha, além de apresentar as modificações ocorridas nos currículos, as descrições das disciplinas, entre elas, a de “Chimica” nos cursos secundários da educação profissional, com exemplo de aplicação prática de laboratório (CARVALHO e GRANATO, 2015).

As pesquisas para a construção de biografias de 76 objetos da Química inventariados e preservados na Reserva Técnica Visitável de Alimentação e Nutrição, no Centro de Memória da Etec Carlos de Campos estão sendo realizadas relacionando o objeto com documentos textuais e iconográficos, e apoiando-se em depoimentos de antigos professores, por meio de entrevistas de história oral ou em contato direto por e-mail (CARVALHO, 2013). Segundo Alberti (2005),

These are relationships between people and people, between objects and objects, and between objects and people. We encounter not only collectors, curators, and scientists but also visitors and audiences. In this conception, the museum becomes a vessel for the bundle of relationships enacted through each of the thousands of specimens on display and in store.

Para compreender o processo de transformação de um objeto da Química em objeto museológico empregou-se o conceito de musealização definido por Desvallées e Mairesse (2013, p. 56-7):

A musealização designa o torna-se museu [...] A expressão “patrimonialização” descreve melhor, sem dúvida, este princípio, que repousa essencialmente sobre a ideia de preservação de um objeto ou de um lugar, mas que não se aplica ao conjunto do processo museológico [...] De um ponto de vista estritamente museológico, a musealização é a operação de extração, física e conceitual, de uma coisa de seu meio natural ou cultural de origem, conferindo a ela um estatuto museal – isto é, transformando-a em musealium ou musealia, em um “objeto de museu” que se integre no campo museal [...] Um objeto de museu não é mais um objeto destinado a ser utilizado ou trocado, mas transmite um testemunho autêntico sobre a realidade [...]

Nessa escola foram localizadas coleções de objetos que estão apresentadas nas figuras deste artigo sobre os laboratórios de Química, em prédios de diferentes épocas, como a balança analítica (Figura 14), que é um objeto simbólico para os químicos por ser um instrumento de precisão, e a sua necessidade nas práticas escolares indicada em métodos analíticos encontrados em documentos bibliográficos do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos ou em arquivos pessoais. Ao

buscar subsídios sobre as centrífugas (Figura 15) apresentando-as em fotografias a professora Neide Gaudenci de Sá, que foi aluna, professora e coordenadora do curso de Auxiliares em Alimentação, ou de cursos derivados desse, entre 1946 e 1984, esta declarou:

Maria Lúcia: Acho que a gente usava a centrífuga nas aulas para separar a manteiga do leite e depois analisá-la. Os armários brancos acho que eram do Dispensário e depois passaram para nós. Dalila deve saber mais. Bom dia! (Neide Gaudenci por e-mail de 15 de fevereiro de 2015)

Nas obras de Pompêo do Amaral constam práticas escolares e pedagógicas envolvendo o ensino da Química no curso de Auxiliares em Alimentação ou Dietistas que justificam a existência desses objetos (Figura 16) nessa reserva técnica visitável e, de outros que pertencem à escola, são da década de 1940, mas ainda estão em uso no laboratório de Química, como por exemplo, o banho maria para tubos de ensaio (CARVALHO e GRANATO, em 2015), ou a bancada de química de madeira (Figura 17), que deverão ser preservados para serem patrimonializados no futuro quando não mais estiverem em uso.

As coleções, pelo viés da cultura material, são fontes primárias para os historiadores das ciências e, segundo Jim Bennett (2005), são tão importantes quanto as fontes bibliográficas e arquivísticas. Nessa reserva técnica visitável encontra-se outra coleção de objetos, como autoclave, caixas de lâminas de vidro para microbiologia e microscópio, onde somente este último traz marcas de uso. Analisando os motivos da autoclave nunca ter sido utilizada, constata-se a falta de operações unitárias na escola para a sua instalação e emprego em análises microbiológicas de alimentos, que estão em métodos de análise os quais são indicados nos livros de Química desse acervo. Segundo Sánchez (2010):

[...] el análisis de estas colecciones ofrece nuevas posibilidades por explorar o desarrollo de prácticas pedagógicas y científicas en la enseñanza secundaria. Es sorprendente, por ejemplo, la existencia de instrumentos en las colecciones de los institutos que no parecen haber sido destinados a la enseñanza. [...]



▲
Figura 14.
Balança analítica, década de 1930,
em 2015;



▲
Figura 15.
Balança antropométrica, autoclave,
centrífuga e colorímetro do Instituto
Profissional Feminino, da capital, em
São Paulo, na década de 1940;



◀
Figura 16.
Objetos museológicos da Química e de
Dietética, em 2016;



Figura 17.
Professor Josinaldo Chaves com a bancada do laboratório da década de 1940, no atual laboratório de Bromatologia, em 2015. Fonte: Reserva Técnica Visitável de Alimentação e Nutrição do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, em São Paulo, em 2016. Fotografias: Maria Lucia M. de Carvalho, em 2015.

No arquivo pessoal da farmacêutica Debble Smaira existem documentos que comprovam que ela assumiu as aulas de química em substituição à normalista Celina de Moraes Passos, que foi ministrar aulas no curso de Auxiliares em Alimentação, criado no Rio de Janeiro, em 1941. (CARVALHO, 2015). Francisco Pompêo do Amaral na primeira publicação institucional, em 1939 (Figura 18), alerta sobre a importância das práticas de laboratório no curso para reconhecer os estados de deterioração dos alimentos, bem como dos processos de conservação e das fraudes que industriais e comerciantes de gêneros alimentícios produziam. Esse médico publicou em revistas científicas e em matérias jornalísticas sobre esses temas. Em 1943, apresentou a comunicação “A substituição da manteiga considerada sob o ponto de vista nutritivo” apresentada à Sociedade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, em 20 de julho, destacando as fraudes ocorridas durante as produções industriais do produto. No ano seguinte, em 3 de julho, apresentou a comunicação “A alimentação da população no momento que atravessamos” à mesma sociedade, que foi publicado na Revista Medicina e Cirurgia de São Paulo, julho e agosto de 1944 (CARVALHO, 2013).

Ainda em 1939, a professora Zilda Bardela escreveu uma publicação institucional “Cinco lições de Química Elementar” ministrada para estudantes do ensino secundário.

dário profissional (Figura 19) e Pompêo do Amaral publicou a obra “Comer para viver” (Figura 20) para o curso de “Auxiliares em Alimentação ou Dietistas”, apresentando-o em três partes: alimentos, princípios imediatos e sais minerais. Na primeira parte, constam 44 receitas de alimentos à base de milho, alimento que faz parte do patrimônio cultural da alimentação do brasileiro. Na pesquisa que realizaram sobre inquérito alimentar com 793 famílias do Instituto Profissional Feminino, em 1940 e publicada na obra “Política Alimentar”, em 1945 (Figura 21), esse médico concluiu que esse alimento era utilizado prioritariamente pelas famílias, considerando-o um excelente alimento com possibilidades de substituir o trigo, principalmente em tempos de guerra. Pompêo do Amaral com sua equipe de dietista continuaram realizando inquéritos alimentares com famílias de estudantes de escolas técnicas, incluindo inquéritos de pesquisa higiênico-sociais relacionados com a alimentação e nutrição, em 1954, receberam o Prêmio Nacional de Alimentação, com a publicação “A Alimentação em São Paulo. No período de 1940-1951” (Figura 22). As publicações de Francisco Pompêo do Amaral foram localizadas no arquivo pessoal de Debbie Smaira Pasotti, em sua maioria, assim como, fotografias, relatórios, trabalhos apresentados em congressos, entre outros documentos que tem contribuído para estudar as possibilidades de musealização de objetos da Química que se encontram no Centro de Memória da Etec Carlos de Campos.

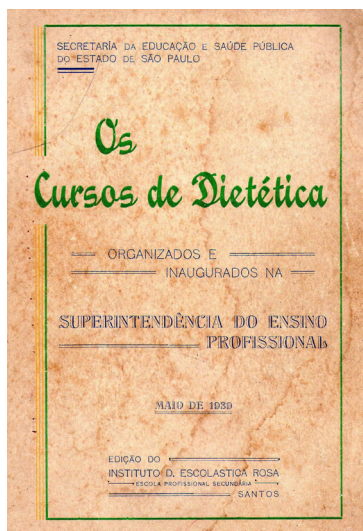
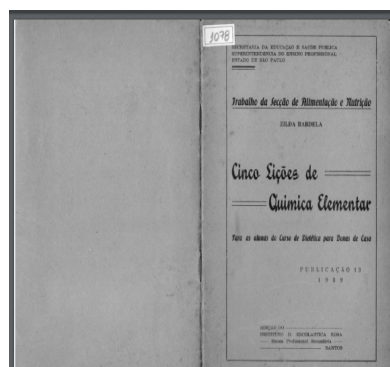


Figura 19. Livro de química para o curso secundário da educação profissional, em 1939;

Figura 18. Livro com decretos e planos de aula dos cursos de Dietética, em 1939;



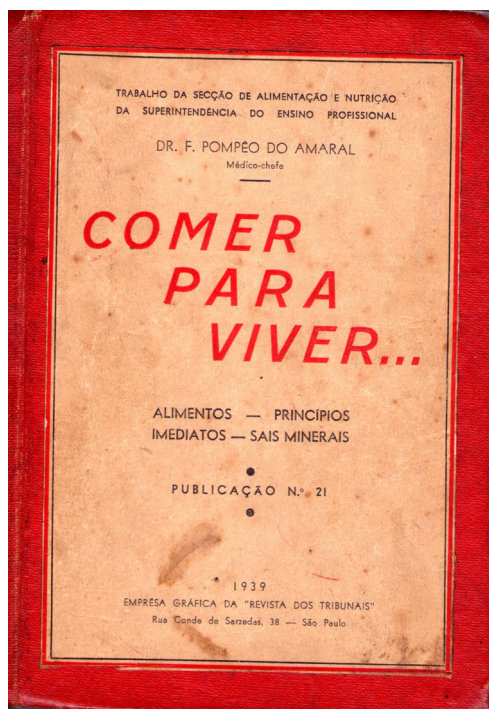


Figura 20.
Livro de receitas priorizando o milho na alimentação do brasileiro, em 1939;

Figura 21.
Livro com pesquisas sobre inquéritos alimentares com as famílias das alunas, em 1945;

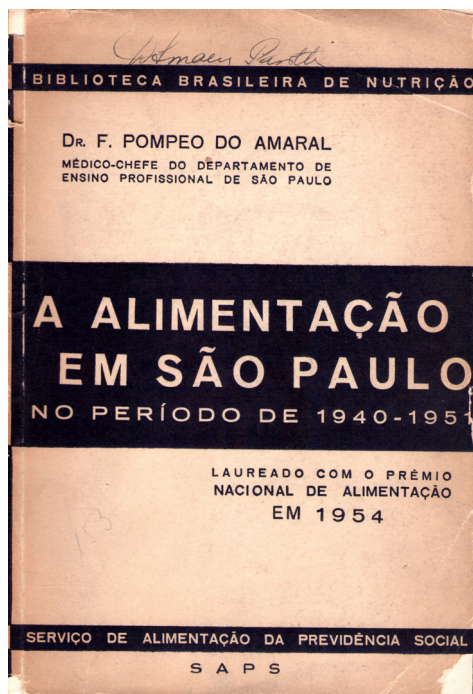
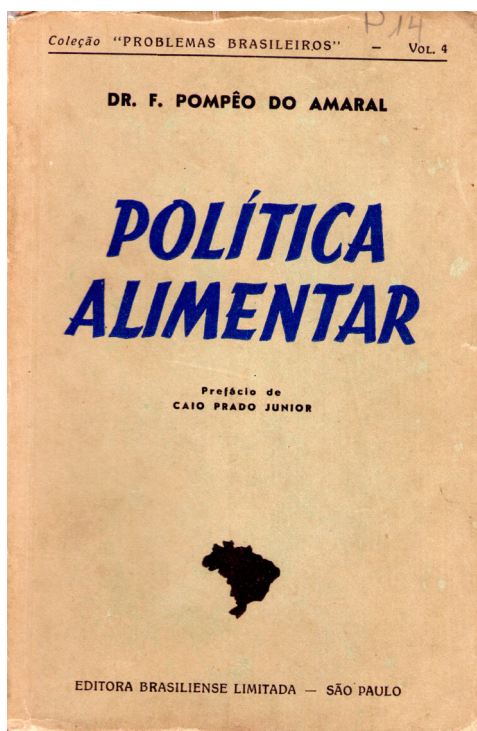


Figura 22.
Livro premiado sobre inquéritos alimentares em São Paulo, em 1961.
Fontes: Centro de Memória da Etec Carlos de Campos e Arquivos pessoais de Debbie Smaira Pasotti e de Maria Lucia M. de Carvalho, em 2016.

Em 1945, o curso de Aperfeiçoamento recebeu a denominação de “Formação de Mestres de Economia Doméstica e Auxiliares em Alimentação”. Para o ingresso nesse curso, as estudantes, além dos diplomas das escolas industriais profissionais, precisavam prestar exames teóricos e práticos sobre os programas de Dietética, Puericultura, Português, Aritmética, Álgebra e Noções de Química. Mas as estudantes que possuíssem o ginásio ou a escola normal oficial ou reconhecida, podiam matricular-se diretamente, desde que houvesse vagas disponíveis (FREITAS, 1954, p. 74-5). A necessidade de conhecimentos sobre “Noções de Química” para o ingresso nesse curso, justifica a existência de objetos museológicos da Química no Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, empregados para a formação de professores na educação profissional feminina.

3.1. Dispensário de Puericultura como marco histórico de ensino e saúde na educação profissional

Para finalizar esse artigo é importante destacar que o Centro de Memória da Etec Carlos de Campos, desde 2007, foi transferido da “Sala de Memória”, localizada no segundo andar do edifício de 1976, pelo diretor da escola Nilton César Alves, para um espaço que pertenceu ao Dispensário de Puericultura, criado em outubro de 1931, por Horácio da Silveira, para oferecer aulas práticas de Puericultura nos cursos de Educação Doméstica e de Auxiliares em Alimentação. Esse Dispensário funcionou do lado esquerdo do edifício monumento de 1930, com entrada lateral, utilizado pelas mães de crianças do entorno da escola (CARVALHO, 2006; FERREIRA e BARRETO, 2006). Em 2010, esse edifício monumento foi tombado pelo Conselho do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), a partir do processo nº 24929/86, com inscrição no livro do tomo histórico nº 377, p.103 a 110, de 05 de setembro de 2011.

O fato do Centro de Memória da Etec Carlos de Campos estar localizado nesse edifício monumento, onde funcionou o Dispensário de Puericultura é importante por ser um marco histórico de ensino e saúde na educação profissional, principalmente, devido às articulações que o diretor Horácio da Silveira realizou com o Serviço de Saúde do Estado para mantê-lo funcionando na escola, tornando-se posteriormente um lugar de memória. (CARVALHO, 2011, p. 46-49)

4. Conclusões

Nesse artigo, a associação de fontes primárias arquivísticas com os artefatos tem contribuído para identificar fatos relacionados à trajetória do conjunto de objetos da Química preservado, propiciando a sua inserção em estudos curriculares e em pes-

quisas realizadas sobre a educação profissional no estado de São Paulo. A história oral e os depoimentos são metodologias empregadas, com intenção de compreender os processos de aplicação de objetos da Química, presentes no acervo, e de sua valoração enquanto bens culturais, o que possibilitou que esses artefatos permanecessem por aproximadamente oitenta anos, valorados por diversas gerações, nessa escola técnica centenária.

Os resultados dos estudos e pesquisas que estão sendo realizados para compor as biografias de objetos da Química, da Reserva Técnica Visitável de Alimentação e Nutrição, no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, farão parte das fichas de registros de objetos que compõem o acervo do Museu Virtual da Educação Profissional e Tecnológica no Centro Paula Souza, em desenvolvimento. Esse museu possibilitará divulgar documentos em rede para outros pesquisadores, entre eles, os objetos museológicos, que além de promover práticas escolares, permitirão construir uma memória coletiva institucional, a partir dos fundos de escolas técnicas, faculdades de tecnologia e unidades da administração central.

Para dar continuidade a pesquisa, será realizada uma revisão historiográfica dos livros didáticos de Química, ou derivados desta área do conhecimento, localizados no Arquivo do Centro de Memória, de forma a colher subsídios para a construção de prosopografias de conjuntos de artefatos, a fim de identificar as suas possibilidades de musealização como patrimônio cultural da Química. Com os resultados desta pesquisa, está em elaboração o catálogo “Patrimônio Cultural da Química no Centro de Memória da Escola Estadual Carlos de Campos (1934 a 1976)”, que será publicado no site do museu virtual para sensibilização, valoração, preservação e conservação deste patrimônio cultural, de modo a contribuir com futuras pesquisas sobre a história da educação profissional e tecnológica, a história das ciências e o patrimônio cultural no Brasil.

Bibliografia

- ALBERTI, S. J. J. M. “Objects and the museum”. *ISIS*, v. 96, p. 559-571. <http://www.uio.no/studier/emner/hf/ikos/MUSKUN2000/v10/pdfversjon%20av%20ALBERTIartikkelen%5B1%5D.pdf> [consultado 28/01/2016] (2005)
- ALVES, J. F. “Historiografia das Mais Antigas Escolas Técnicas Estaduais do Estado de São Paulo”. *Revista Synthesis, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza*, n. 5, out, 31-38. (1998) <http://www.cpsctec.com.br/memorias/arquivos/synthesis.pdf> [consultado 1/2/2016]
- BARDELA, Z. *Cinco lições de química elementar. Secretaria da Educação e Saúde Pública. Superintendência do Ensino Profissional do Estado de São Paulo. Publicação n.13, 1ª Ed., Santos: Instituto D. Escolástica Rosa, maio, 35p., (1939).* http://www.cpsctec.com.br/memorias/livros/cinco_licoes.pdf [consultado 21/02/2016]

-
- BENNETT, J. "Museums and the History of Science. Practitioner´s Postscript". *ISIS*, v.96, n.4, p.602-608. (2005).
- CARVALHO, G. R. "Etec Carlos de Campos: espacialidade e materialidade da primeira Escola Profissional Feminina de São Paulo". *Relatório final de iniciação científica no Instituto Federal de São Paulo, dezembro*. (2015).
- CARVALHO, M. L. M. "Dispensário de Puericultura: Escola Profissional Feminina na Assistência e Proteção à Infância". In: *Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, 6, 2006, Uberlândia. *Caderno de Resumos... Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia*, p. 171, (2006). <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/144MariaLucia%20MendesCarvalho.pdf> [consultado 24/02/2016]
- CARVALHO, M. L. M. "A trajetória administrativa de Horácio Augusto da Silveira na primeira Superintendência da Educação Profissional em São Paulo (1934 a 1947)" em CARVALHO, M. L. M (ORG.): *Cultura, Saberes e Práticas. Memórias e História da Educação Profissional*, São Paulo, Centro Paula Souza, pp. 35- 60. (2011)
- CARVALHO, M. L. M. "Patrimônio, trabalho e educação. A arquitetura escolar como lugar de memórias e da história da educação profissional pública de São Paulo", em *V Jornada de Recuperação de Patrimônio Histórico-Educativo: La arquitectura escolar*, Biblioteca Nacional de Maestros, Buenos Aires, em 7 de agosto (2012) http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/actividades/v_patrimonio/doc/carvalho_ponencia.pdf [consultado 14/02/2016]
- CARVALHO, M. L. M. *Desvendando raízes e retratos no campo da alimentação e nutrição no Brasil: de Francisco Pompêo do Amaral ao Centro Paula Souza*. 486p. Tese (Doutorado em Planejamento e Desenvolvimento Rural Sustentável). Faculdade de Engenharia Agrícola, Universidade Estadual de Campinas. (2013)
- CARVALHO, M. L. M. "Celina de Moraes Passos: formadora de professores e pioneira no campo da alimentação e nutrição no Brasil". *Revista Patrimônio e Memória*, São Paulo, Unesp, v.11, n.2, p. 67-85 (2015) <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/viewFile/497/825> [consultado 21/02/2016]
- CARVALHO, M. L.M. GRANATO, M. "Objetos de ensino de Química no Instituto Profissional Feminino (SP), Brasil (1934-1939)". In: *Ser de Imagen y de Signo: Abordjes sobre El Patrimonio Cultural*. Organizado pela Dra. Jenny González Muñoz coordenadora do Doutorado em Patrimônio Cultural da Universidade LatinoAmericana e do Caribe, em Caracas/Venezuela. E-book. 372p. (2015). https://issuu.com/mauryabrahammarquezg/docs/ser_de_imagen_y_de_signos_abordajes [consultado em 21/02/2016]
- DESVALLÉES, A. MAIRESSE, F. (org). *Conceitos-chave de Museologia*. SOARES, B. B. CURY, M. X. (tradução e comentários). Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: *Pinacoteca do Estado de São Paulo*. Secretaria de Estado da Cultura, São Paulo, 98p., (2013). http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Conceitos-ChavedeMuseologia_pt.pdf [consultado 19/01/2016]
- FERREIRA, E. R., RIDOLFI, D. M., CARVALHO, M. L. M. "Escola Técnica Estadual Carlos de Campos", em MORAES, C. S. V. ALVES, J. F. (org). *Contribuição à Pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo: Inventário de Fontes Documentais*. São Paulo. Centro Paula Souza, pp. 63-81. (2002)
- FERREIRA, E. R., BARRETO, C. M. *A Sala de Memória como espaço de cidadania e pertencimento: uma relação de ação*. IV Congresso Brasileiro de História da Educação. (2006). <http://www>.

- sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo07/Eliana%20Roda%20Ferreira%20e%20Carolina%20Marielli%20Barreto%20-%20Texto.pdf. [consultado 20/3/2016].
- FREITAS, Z. R. de. *História do Ensino Profissional no Brasil*. São Paulo. Associação dos Servidores do Ensino Profissional. 387p. (1954)
- OLIVEIRA FILHO, J. C. “O Monumento à Independência – Registros de arquitetura”. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Sér. V. 10/11. P. 127-147. (2002-2003). <http://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5384> [consultado 22/3/2016]
- POMPÊO DO AMARAL, F. *Os Cursos de Dietética. Organizados e inaugurados na Superintendência do Ensino Profissional*. 1ª Ed. Santos: Edição do Instituto D. Escolástica Rosa. Escola Profissional Secundária, maio. (1939)
- http://www.cpsctec.com.br/memorias/livros/carloscampos/livro1939_dietetica.pdf [consultado 22/3/2016]
- POMPÊO DO AMARAL, F. *Comer para Viver. Alimentos – Princípios Imediatos – Sais Minerais. Trabalho da Secção de Alimentação e Nutrição da Superintendência do Ensino Profissional. Publicação 21*. 1ª Edição: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais. (1939a)
- POMPÊO DO AMARAL, F. *A Política Alimentar*. São Paulo: Editora Brasiliense Limitada. (1945)
- POMPÊO DO AMARAL, F. *A Alimentação em São Paulo no período 1940 – 1951. Prêmio Nacional do Serviço de Alimentação da Previdência Social de 1954*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Companhia Liverte Industrial. (1960)
- SANTOS, R. V. LARSEN, N. *Musealização e educação: a construção conceitual para o Centro Memória do Colégio Estadual*. IV Seminário de Pesquisa em Museologia dos países de Língua Portuguesa e Espanhola – IV SIAM, Museu de Astronomia e Ciências Afins, p. 321-333, (2013). http://www.mast.br/pdf/livro_de_resumos_iv_siam_volume_2_final.pdf. consultado 19/01/2016]
- SÁNCHEZ, J. R. B. et al. “Los instrumentos científicos de los Centros de Enseñanza Secundaria en España: historia, estado actual y futuro del patrimonio científico educativo”, em GRANATO, M. e LOURENÇO, M. (orgs). *Coleções científicas luso-brasileiras: patrimônio a ser descoberto*. Rio de Janeiro: MAST, p. 15-47 (2010).
- http://www.mast.br/livros/colecoes_cientificas_luso_brasileiras_patrimonio_a_ser_descoberto.pdf [consultado 28/01/2016]
- SÃO PAULO. Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933. *Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo*. <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html> [consultado 13/02/2016]
- SÃO PAULO. Decreto nº 5.885, de 21 de abril de 1933. *Estabelece medidas de ajustamento á nova situação criada pelo Código de Educação e dá outras providencias sobre o ensino*. <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5885-1.04.1933.html> [consultado 13/02/2016]
- SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Cultura. *Resolução de Tombamento SC 60 de 21 de julho de 2010. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, de 11 de novembro de 2010, p. 112-4*, (2010) <http://www.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC/menuitem.bb3205c597b9e-36c3664eb10e2308ca0/?vgnnextoid=91b6ffbae7ac1210VgnVCM1000002e03c80aRCRD&ld=19411bf6f29f7410VgnVCM1000008936c80a> [consultado em 24/02/2016]

-
- SILVEIRA, H. A. 3ª Conferência Nacional de Educação. Escola Profissional “Carlos de Campos”. 27p. (1929) http://www.cpscetec.com.br/memorias/arquivos/album_fotografico1929.pdf [consultado 21/02/16]
- SILVEIRA, H. A. Relatório 1936. Secretaria dos Negócios da Educação. Superintendência da Educação Profissional e Doméstica. (1937)
- SOUZA, A. G. A. Arquitetura Neoclássica e Cotidiano Social do Centro Histórico de Fortaleza – da Belle Époque ao ocaso do início do séculos XXI. 376 p. Tese (Doutorado em Belas Artes). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. (2012) em CARVALHO, G. R. “Etec Carlos de Campos: espacialidade e materialidade da primeira Escola Profissional Feminina de São Paulo”. Relatório final de iniciação científica no Instituto Federal de São Paulo, dezembro (2015).
- THEODORO, J. “A construção da cidadania e da escola nas décadas de 1950 e 1960”. http://www.historia.ffich.usp.br/sites/historia.ffich.usp.br/files/textp_escolas_paulistas.pdf [consultado em 23/07/2012]
- WOLF, S. “Espaço e Educação”. Mestrado em Arquitetura. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, em FARIA FILHO, L. M., VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação, mai/jun/ago, no 14, p. 19-34. (2000)

