BIENVENIDO MARTÍN FRAILE (Dir.)

MODOS DE ENTENDER, PENSAR Y SENTIR EL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO



AQUILAFUENTE
Ediciones Universidad Salamanca

MODOS DE ENTENDER, PENSAR Y SENTIR EL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO

COMITÉS

Comité Organizador

Bienvenido Martín Fraile (Universidad de Salamanca – CEMUPE)
Gabriel Parra Nieto (Universidad de Salamanca – CEMUPE)
Alejandro Gómez Gonçalves (Universidad de Salamanca – CEMUPE)
Javier Cruz Rodríguez (Universidad de Salamanca – CEMUPE)
David Caballero Franco (Universidad de Salamanca – CEMUPE)
Judith Martín Lucas (Universidad de Salamanca – CEMUPE)
Paulí Dávila Balsera (UPV/EHU)
Luis M. Naya Garmendia (UPV/EHU)

Comité Científico

Luis M.ª Naya Garmendia (Universidad del País Vasco)
Xisca Comas Rubí (Universidad de Illes Balears)
Ana Sebastián Vicente (Universidad de Murcia)
Carlos Sanz Simón (Universidad Complutense de Madrid)
Paulí Dávila Balsera (Universidad del País Vasco)
M.ª José Rebollo Espinosa (Universidad Sevilla)
Bienvenido Martín Fraile (Universidad de Salamanca)
Gabriel Parra Nieto (Universidad de Salamanca)
Alejandro Gómez Gonçalves (Universidad de Salamanca)
Javier Cruz Rodríguez (Universidad de Salamanca)
David Caballero Franco (Universidad de Salamanca)
Judith Martín Lucas (Universidad de Salamanca)
María Luján Lázaro Herrero (Universidad de Salamanca)
Alejandro Mayordomo Pérez (Universidad de Valencia)
Teresa Rabazas Romero (Universidad Complutense de Madrid)
Pablo Álvarez Domínguez (Universidad de Sevilla)
Pedro Luis Moreno Martínez (Universidad de Murcia)
Víctor Juan Borroy (Universidad de Zaragoza)
M.ª del Mar del Pozo Andrés (Universidad de Alcalá de Henares)
José Miguel Sáiz Gómez (CRIEME)
Branko Šuštar (Museo Ljubljana)
Francesca Pizzigoni (INDIRE)
Inmaculada González Falcón (Universidad de Huelva)
Alberto Barausse (Universidad de Molise)
José A. Mañas Valle (MAE)
Anna Ascenzi (Universidad de Macerata)
Sara Ramos Zamora (Universidad Complutense de Madrid)
Gabriela Ossenbach Sauter (UNED)
Juri Meda (Universidad de Macerata)
Antonio Gomes Ferreira (Universidad de Coimbra)
Luis Motta (Instituto Politécnico de Coimbra)
Maria Joao Mogarro (Universidad de Lisboa)
Marguerite Figeac (Universidad de Burdeos)
Vicente Peña Saavedra (Universidad de Santiago de Compostela)
Encarnación Martínez Alfaro (IES Isabel la católica)
Rossella Andreassi (Universidad de Molise)
Elisabetta Patrizi (Universidad de Macerata)
Michelina D'Alessio (Universidad de Basilicata)
Patricia Delgado Granados (Universidad de Sevilla)

BIENVENIDO MARTÍN FRAILE (Dir.)

MODOS DE ENTENDER, PENSAR Y SENTIR EL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO

Edición de
Gabriel Parra Nieto; David Caballero Franco
Judith Martín Lucas; Alejandro Gómez Gonçalves
Javier Cruz Rodríguez



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 371

© Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

1ª edición: noviembre, 2024
ISBN: 978-84-1091-011-9 (PDF)
ISBN: 978-84-1091-037-9 (POD)
DOI: https://doi.org/10.14201/0AQ0371

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
http://www.eusal.es
eusal@usal.es

Hecho en UE-Made in EU

Maquetación y realización:
Cícero, S.L.U.
Tel.: +34 923 12 32 26
37007 Salamanca (España)

Usted es libre de: Compartir – copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

Reconocimiento – Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

NoComercial – No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

SinObraDerivada – Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas www.une.es

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego

♠

Catalogación de editor en ONIX accesible en https://www.dilve.es

Índice

Introducción
Bienvenido Martín Fraile 17

SECCIÓN 1.
LOS OBJETOS PEDAGÓGICOS: OBJETOS DIDÁCTICOS, CUADERNOS Y MEMORIAS, CATÁLOGOS Y LIBROS ESCOLARES, NUEVAS FUENTES

1.1. OBJETOS DIDÁCTICOS

Las primeras cajas de lecciones de cosas y libros diseñados para la aplicación del principio de intuición en educación
Carmen Sanchidrián Blanco; María Dolores Molina Poveda & Victoria E. Álvarez Jiménez..... 25

La nazionalizzazione della produzione di sussidi didattici in italia: l'esperienza dell'istituto «Archimede» di Roma
Rossella Mortellaro 39

La introducción de las regletas de Cuisenaire en España
Dolores Carrillo Gallego & Josefa Dólera Almaida..... 55

«La cassettiera»: un mobile che racchiude la visione dello spazio educativo di Maria Montessori
Martine Gilsoul..... 69

Espaços, objectos e o seu simbolismo nos liceus do estado novo – conservação e leitura crítica do seu património socioeducativo
Rodrigo Pinto de Azevedo & Paula Cristina Silva..... 85

Sentir la cultura material para aprender a través de los sentidos
Antonio Pérez Largacha..... 99

La visualización en un contexto tridimensional con los problemas surgidos en el Renacimiento en el planteamiento de modelos de representación de la perspectiva
Carmen López-Esteban 109

1.2. OBJETOS DIDÁCTICOS, CUADERNOS Y MEMORIAS

Material pedagógico y mobiliario de la 1.ª escuela infantil de Bragança – Portugal 1915-1934
Luís Castanheira 125

Tra turismo scolastico e grandi eroi: i quaderni del fondo Giuseppe Lombardo Radice come fonte per la storia dell'educazione.
Lorenzo Cantatore & Alessandro Montesi 137

Las fotografías del alumnado en las memorias escolares del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco
Irati Amunarriz Iruretagoiena 151

Oggetti pedagogici che parlano. La cultura scolastica durante il ventennio fascista in basilicata attraverso i quaderni di scritture infantili conservati presso l'Archivio di Stato di Potenza (1938-40)
Michela D'Alessio & Rocco Labriola 165

Enseñando matemáticas con materiales manipulativos. De los dones de Froebel a las impresoras 3D
María Mercedes Rodríguez Sánchez & Miguel Ángel Fuertes Prieto 183

Memorias e imágenes de una institución asistencial murciana: la «Casa José Antonio» (Hogar Provincial del Niño), 1948-1962
Pedro L. Moreno Martínez & Elena García Hernández 195

Las labores de aguja en las instituciones educativas
Carmen Diego Pérez & Montserrat González Fernández 211

1.3. CATÁLOGOS Y LIBROS ESCOLARES

La colección de catálogos escolares del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco
Paulí Dávila Balsera & Luis María Naya Garmendia 227

La Sicilia al final del siglo XIX entre instrucción y desarrollo económico: la cultura material, la educación infantil y el catálogo Pitré a la 'Exposición Nacional' en Palermo (1891/92)
Letterio Todaro 241

Los catálogos de material escolar como herramientas para elaborar taxonomías de objetos educativos
M.ª José Martínez Ruiz Funes 251

«Dare voce agli oggetti educativi» attraverso il catalogo delle aziende produttrici
Francesca Davida Pizzigoni 263

Paula Millán Alosete, pionera en la ilustración de libros escolares de lectura y divulgación científica
José Damián López Martínez 277

Entrenar los cuerpos para educar las mentes: la educación militar a través de los libros del Internado Gonvitto G. Leopardi de Macerata
Elisabetta Patrizi 291

1.4. NUEVAS FUENTES

Preservación Digital y Educación Secundaria: una revisión exploratoria sistemática de la bibliografía
Jennifer Restrepo Monsalve 309

Interpretar e investigar el patrimonio histórico-educativo de la inspección de educación en España. Fuentes documentales y archivísticas
José Luis Castán Esteban 321

Patrimonio cinematográfico y educación no formal: Josefina Molina e Iciar Bollaín, dos directoras comprometidas por la emancipación femenina
Virginia Guichot Reina & Valeriano Durán Manso 335

SECCIÓN 2.
LOS SUJETOS EN LA EDUCACIÓN: TESTIMONIOS Y FUENTES, EXPERIENCIA PATRIMONIAL, PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO, EDUCACIÓN FÍSICA Y RITUALES

2.1. TESTIMONIOS Y FUENTES

Las voces del pasado, un legado para el futuro: reconstrucción y preservación de la memoria escolar a través de historias de vida de personas mayores y tecnologías digitales
Gabriel Parra Nieto; Alicia Murciano Hueso; Bárbara Mariana Gutiérrez Pérez & David Caballero Franco 353

Un acercamiento a la higiene escolar en las escuelas de enseñanza primaria de Málaga a través de las memorias de prácticas (1914-1936)
Pedro José Jiménez Calvo 365

Juventud: *análisis de un instrumento de influencia educativa en la ciudad de Gijón*
Javier Naval Conde; María Hernández Carazo; Ángela Carro Delgado & Álvaro Nieto Ratero 379

Gabriel García Márquez - Patrimonio literario y educativo en el Departamento del Magdalena: elementos histórico-culturales en sus obras
Dilia Rosa Mejía; Ligia María Sánchez Castellón & Pilar de Jesús Brequeman Ramírez 393

Los fundadores de la 1.ª escuela infantil en la ciudad de Bragança – Portugal en 1915
Luís Castanheira 407

2.2. TESTIMONIOS Y FUENTES, EXPERIENCIA PATRIMONIAL

Experiencias educativas de mayores y generación de narrativas como vehículo para la construcción democrática de la historia
Avelina Miquel Lara & Sara González Gómez 423

Akanüijaa Korolo: hacer hablar las cosas. Rol fundamental del maestro en la cultura Wayuu.
Emilce Beatriz Sánchez Castellón & Gabriel Segundo Iguarán 435

Sujetos y relatos: memoria, historia y patrimonio del Instituto Pedagógico Nacional
Edwin Andrés Toro Rengifo 447

La resignificación y revalorización de las concepciones patrimoniales
Norberto Reyes Soto & Sara Ramos Zamora 459

2.3. PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO

Objetos, subjetividades y conectividad, la triada de una propuesta de patrimonio expandido desde la Teoría e Historia de la Educación
Sué Gutiérrez Berciano & Laura Rodríguez Campo 475

Un documento, un objeto, una imagen. Tres propuestas didácticas para el aula de Historia de la Educación
José F. Jiménez Trujillo 489

La quotidianità scolastica attraverso un'inedita narrazione delle fonti: le medaglie premio nella scuola italiana tra otto e novecento.
Alberto Barausse 503

Las agrupaciones de antiguos alumnos en la era digital: espacios para la recuperación y divulgación del patrimonio escolar
Sergi Moll Bagur 517

2.4. EDUCACIÓN FÍSICA Y RITUALES

«Un futuro para el deporte»: la indumentaria para la educación física en NO-DO
María Dolores Molina Poveda; Carmen Sanchidrián Blanco & Victoria E. Álvarez Jiménez 531

Cuerpo y educación física en la escuela rural mexicana, 1920-1940
Lucía Martínez Moctezuma 545

La competizione fra le scuole di Obermann e di Baumann attraverso lo studio dell'attrezzatura delle palestre negli anni ottanta dell'ottocento
Domenico Francesco Antonio Elia 557

Los rituales escolares en los cuadernos de la escuela nacional-católica, la «etxe-eskola» de Zipitria y Orereta Ikastola desde un punto de vista comparado
Peio Manterola Pavo 573

SECCIÓN 3. LOS ESPACIOS EDUCATIVOS: ESPACIOS Y CENTROS ESCOLARES, ARQUITECTURA ESCOLAR, ESPACIOS DE LA MEMORIA, EDUCACIÓN PATRIMONIAL

3.1. ESPACIOS Y CENTROS ESCOLARES

Memória, patrimônio e território: os irmãos maristas no Rio de Janeiro, Brasil
Pedro Henrique Nascimento de Oliveira 593

La Ciudad Escolar de A Coruña: el compromiso entre el equipamiento educativo y los espacios de intervención sociocultural
Raquel Vázquez Ramil & Ángel Serafín Porto Ucha 609

Gli spazi educativi di un collegio di istruzione dello Stato Pontificio: i luoghi della memoria del Seminario e Collegio Campana di Osimo (Italia)
Costanza Lucchetti 625

Una aproximación a la educación durante el Sexenio Democrático (1868-1874) en alencia
Cristina Navarro Robles 641

El Lagasca, un instituto republicano en el barrio de La Prosperidad de Madrid
Encarnación Martínez Alfaro 655

L'istituto per rachitici di Milano: spazi educativi ed arredi scolatici
Maria Cristina Morandini 669

Pasado y presente de los espacios escolares en Baleares. Preservación y difusión
Carlos Menguiano Rodríguez & Francisca Comas Rubí 681

Tres representaciones visuales de las aulas de primeras letras (1516-1662): valor documental y modo de interpretación.
Javier Laspalas 695

3.2. ARQUITECTURA ESCOLAR, EDUCACIÓN PATRIMONIAL

El patrimonio histórico-educativo en la provincia de Zamora: aportaciones del arquitecto Francisco Ferriol
María Ascensión Rodríguez Esteban & Blanca Flor Herrero Morán 707

Los centros escolares en Jalisco: espacios de apropiación para la propuesta cultural del Estado mexicano
María Guadalupe García Alcaraz & Luciano Oropeza Sandoval 721

Las escuelas de Navalcarnero: un prototipo innovador de la Institución Libre de Enseñanza
Francisco Javier Rodríguez Méndez 735

Los espacios educativos del Conservatorio Profesional de Música de Salamanca y del Conservatorio Superior de Música Castilla y León
Elena Calderón De Luis 747

Las posibilidades de la Educación 360 y la Filosofía 3/18 para el museísmo pedagógico
Carla Torres Seguí & Matías Gámez Genovart 761

3.3. ESPACIOS DE LA MEMORIA, EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Las escuelas avemarianas de Sargentes de la Lora (Burgos): memoria institucional y recuperación del patrimonio
Pablo Celada Perandones 777

La representación de los espacios educativos manjonianos en el cine del primer franquismo: Forja de almas (1943)
Xavier Motilla Salas & Llorenç Gelabert Gual 791

El fomento del deseo por aprender en las actividades complementarias al currículo llevadas a cabo fuera del aula. el patrimonio cultural y ambiental como recurso educativo
José Javier Rodríguez Santos 807

¿Dejar vagar a los fantasmas o musealizar las ruinas?
Eugenio Otero Urtaza 821

SECCIÓN 4.
LOS MUSEOS Y EL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO: ACTIVIDADES FORMATIVAS, MUSEOS Y PROYECTOS INNOVADORES, MUSEO ESCOLAR, MUSEOS UNIVERSITARIOS

4.1. ACTIVIDADES FORMATIVAS, MUSEOS Y PROYECTOS INNOVADORES

«La ciencia que cambió el mundo»
José Antonio Mañas Valle & Manuel Mestanza López 841

El patrimonio histórico educativo, dialoga con los ciudadanos de Buenos Aires. La noche de los museos y las escuelas históricas
Marcela Pelanda 853

Historia pública de la educación: la historia de los centros escolares en sus webs
Manuel Hijano del Río 867

Patrimonio y comunidad de aprendizaje
Nieves Vallejo Ortega 879

A life learning, now is digital - fomento de la alfabetización digital entre las personas mayores y conservación de historias y recuerdos
Artur Santos & Alicia Murciano Hueso 895

4.2. MUSEO ESCOLAR

Centro de Interpretación Escuelas Viajeras: el testimonio de las Misiones Pedagógicas
Ricardo Villegas Moreno 909

Museo Fundación Mier y Pesado: recorrido por un siglo de historia
Isabel Martínez Chouza 919

La escucha de un territorio a través de la memoria y los objetos escolares: el papel de la innovación universitaria
Estefanía Monforte García 931

Tra storia e museo: la valorizzazione del patrimonio storico-educativo
Florindo Palladino 943

4.3. MUSEOS Y PROYECTOS INNOVADORES, ACTIVIDADES FORMATIVAS

Museo pedagógico y archivo vivo. Una propuesta para la creación de un laboratorio didáctico
Joan A. Traver-Martí; Mark Lapiedra Ortega & Tomás Segarra-Arnau 961

Museo en Red. El espacio rural como contexto territorial e histórico en la formación inicial de maestros
Tomás Segarra-Arnau; Glòria Jové Monclús & Joan A. Traver-Martí 975

Bases de datos de docentes jubilados
Manuel Martí Puig 989

Espacios educativos virtuales en la historia: las Universidades Radiadas
Sara González Gómez & Avelina Miquel Lara 999

«Instruir deleitando: cien años de lectura infantil y juvenil en España», el formato expositivo como herramienta de reflexión colaborativa
María Goicoechea de Jorge..... 1013

El Museu d'Història de l'Escola de la Universitat de València y la digitalización del patrimonio educativo
Santiago Mengual Andrés; Jacobo Roda Segarra & Andrés Payà Rico 1027

Il Museo della Scuola tra storia e nuove tecnologie emergenti
Rossella Andreassi 1041

4.4. MUSEOS UNIVERSITARIOS

L'immagine del corpo nella pedagogia e nella Scuola Padovana tra ottocento e novecento nel museo dell'educazione di Padova
Carla Callegari 1059

Discursos de paz y patrimonio histórico-educativo: análisis crítico de materiales del MCE
María Casas Bañares; Andra Santiesteban & Teresa Rabazas Romero 1075

Museo «TRANS». Cuando lo pedagógico y educativo dialoga con lo artístico y cultural
Glòria Jové Monclús; Joan A. Traver-Martí & Tomás Segarra-Arnau 1089

Propuesta para el estudio del patrimonio educativo en el Departamento del Magdalena-Colombia mediante la creación de un Museo Pedagógico-Universidad del Magdalena
Ligia María Sánchez Castellón 1103

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

Bienvenido Martín Fraile
Universidad de Salamanca
https://orcid.org/0000-0002-0553-7400

En el marco de la celebración en Zamora de las XI Jornadas de Estudio sobre el Patrimonio Histórico Educativo, este libro surge a partir del proceso de trabajo colaborativo entre un grupo de participantes que se han dado cita en el Campus Viriato. Es la primera vez que la Sociedad Española de Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE) celebra unas Jornadas de estudio en la Universidad de Salamanca, y lo hace aprovechando la inauguración de las nuevas instalaciones del Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE). Unas instalaciones propiedad del Ayuntamiento zamorano que, mediante un convenio de colaboración entre el Ayuntamiento y la Universidad permite abrir las puertas a los participantes en estas jornadas y a la ciudadanía a este espacio expositivo, de estudio e investigación.

El patrimonio histórico educativo aglutina el interés por preservar los bienes atesorados a lo largo del tiempo por la cultura escolar como parte del patrimonio cultural de los pueblos. Unos bienes tangibles e intangibles que nos facilitan construir nuestra propia identidad educativa, tanto individual como colectiva, y de la cual nos servimos para transmitir la memoria de la escuela.

El estudio, la docencia, la investigación y la transferencia que se realiza en torno al patrimonio histórico educativo es un hecho ya consolidado en este siglo XXI, pasando a ser un rasgo distintivo de los objetivos de la SEPHE, y que orienta y mantiene, a lo largo de los años, una línea de protección, de difusión y de actividades formativas donde las jornadas de estudio son el escaparate a través del cual el quehacer en el ámbito del patrimonio histórico educativo se transmite a la sociedad y a las personas interesadas en esta temática.

En estas XI Jornadas de estudio hemos pretendido avanzar en la interpretación del pensar y del sentir acerca de la cultura material e inmaterial de la educación, buscando otras perspectivas de análisis y otras maneras de entender el patrimonio histórico educativo, centrando la atención en los objetos, los espacios, los cuerpos educativos y el museísmo pedagógico. Así, planteamos las Jornadas para estudiar los objetos didácticos, científicos o lúdicos, reivindicando la presencia del cuerpo, docente y discente, que participa de manera activa y sensorial en los espacios educativos, para ampliar el campo de estudio e introducir el análisis instrumental y simbólico de dichos espacios en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la actividad educativa. Por último, miramos hacia un futuro inmediato y damos cabida a nuevas actuaciones y planteamientos que acercan el museísmo pedagógico a las nuevas generaciones de jóvenes involucrándoles en la conservación, estudio y difusión del patrimonio histórico educativo. Un programa amplio que aumenta el escenario del patrimonio educativo al incorporar nuevos recursos. Para ello, distribuimos el análisis en torno a cuatro ejes temáticos que han conformado las cuatro secciones de estudio en las Jornadas:

El primer eje analiza la presencia e importancia de la cultura material e inmaterial, tanto docente como discente: voces, imágenes, modos de interpretación e investigaciones sobre el patrimonio histórico-educativo, objetos pedagógicos que hablan, que cuentan su historia, libros de texto, cuadernos, objetos científicos, catalogación de los materiales.

El segundo se centra en los cuerpos de educandos/as y educadores/as: educación del cuerpo, indumentaria, uniformes, aseo. La presencia, participación y relación de los seres humanos con el patrimonio histórico educativo.

El tercero examina los espacios diseñados: función instrumental y simbólica del aula-clase, tarimas, paredes de la clase y de todos aquellos lugares materiales en los que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y espacios de memoria: recuerdos de profesores y protagonistas de la educación a través de los objetos.

Y, por último, el cuarto dirige la mirada hacia la memoria escolar y su deriva hacia objetos y sensaciones. Cómo escuchamos a los objetos de los museos y a la ciudadanía. Visitas a los museos, atención a colectivos diferenciados junto a la presencia de las nuevas tecnologías, diversidad y tipología de museos y actividades de difusión de los museos, reflexiones y planes de acción en torno al relevo generacional de los centros existentes de patrimonio histórico educativo.

El resultado de este planteamiento inicial ha sido excelente, un número considerable de respuestas se han presentado en torno a las secciones marcadas. En términos generales, las comunicaciones hablan de estudio, reflexión, transferencia, pasión, alma, amor, e interés por luchar y mantener este patrimonio cultural y

evitar que desaparezca a través de acciones de compromiso y entusiasmo por los bienes que definen la actividad educativa a lo largo de la historia.

Por lo que respecta a la primera sección, bajo el título genérico de «objetos educativos» y que ha recibido una amplia aportación de comunicaciones, recogemos la preocupación de los investigadores por incorporar nuevas fuentes bibliográficas y documentales como objetos pedagógicos para el estudio del patrimonio histórico educativo. Esa preocupación se amplía a los catálogos comerciales y libros de texto donde se demuestra la necesidad de datar, clasificar y comprobar el uso didáctico de materiales educativos que ayudan a la conservación de la memoria colectiva, la construcción de la identidad nacional, herramienta para la formación ético-cívica y fuente para el estudio de la cultura material. De igual forma, se busca el análisis y la descripción que ofrecen los objetos didácticos en la formación de las prácticas pedagógicas y modelos pedagógicos para acabar incorporando el uso del cuaderno, al que llega a considerarse como memoria parlante, la fotografía como representación escolar y las memorias escolares que permiten en su conjunto construir un discurso narrativo sobre prácticas educativas, interpretar aspectos sociales, culturales y escolares a la vez que conocer la trayectoria histórica de una institución. En definitiva, esta sección nos ofrece una amplia panorámica de la cultura material del patrimonio histórico educativo.

La segunda sección, bajo el título «sujetos educativos» también ha tenido una amplia repercusión en la presentación de comunicaciones. Se establece una relación entre testimonios de alumnos y personas mayores con museos pedagógicos como espacios que propician el recuerdo y la reflexión conjunta. A la vez, se introducen elementos de análisis, memorias de prácticas y prensa pedagógica, como fuentes primarias de información. La participación del alumnado influye en la construcción de un espacio de memoria al mismo tiempo que se recupera, divulga e interpreta el patrimonio histórico educativo. La presencia de otras disciplinas como la educación física, en determinados momentos, buscará domesticar las mentes infantiles con el fin de conseguir comportamientos centrados en la obediencia, el amor a la patria junto al cumplimiento de los preceptos marcados desde instancias superiores. Posteriormente, esta concepción evoluciona hacia la prevención de la salud y las prácticas de normas higiénicas. Finalmente, esta sección se acerca al patrimonio, material e inmaterial, en conexión con los sujetos como vehículo que forma conciencia ciudadana en torno suyo y permite la creación de identidades sociales favoreciendo los procesos de integración y cohesión social.

El título que comprende la tercera sección es el de los «espacios educativos». En este sentido, ha resultado interesante comprobar que el patrimonio arquitectónico escolar, ya sean colegios públicos, privados con sus planos y fotografías, centros documentales, archivos, instituciones educativas no formales, entran a demostrar su valor patrimonial, su funcionalidad pedagógica, se estudian sus características

arquitectónicas y se sumerge hasta estudiar las ideas pedagógicas implicadas en su diseño para terminar convirtiéndose en espacios que forman parte de la memoria colectiva, y vistos por los investigadores como espacios hereditarios de la cultura escolar y necesitados de protección, salvaguarda y recuerdo.

La última sección dedicada al «museísmo pedagógico» ha recibido una amplia respuesta, que engloba a museos universitarios, considerados archivos vivos. donde lo pedagógico y lo educativo dialogan con lo artístico y lo cultural. Incluye una mirada hacia nuevos proyectos innovadores donde los espacios virtuales y la digitalización del patrimonio educativo empiezan a ser considerados. Asimismo, en este ámbito se incluye la vertiente del museo escolar como agente difusor del patrimonio cultural y finaliza esta sección con el conjunto de actividades formativas que se llevan a cabo en los museos pedagógicos ya sean de divulgación científica, de diálogo con los ciudadanos y como comunidad de aprendizaje.

Para finalizar, desde el comité organizador queremos manifestar nuestro entusiasmo y satisfacción por la notable acogida que, tanto a nivel nacional como internacional, han tenido estas Jornadas y, por supuesto, también queremos mostrar nuestro agradecimiento a las distintas personas e instituciones que han aportado su apoyo para llevar a cabo el programa diseñado. En este sentido, agradecemos a la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), al pintor que nos ha cedido el cuadro de la portada del libro, Miguel Elías, y a los patrocinadores de este evento: Universidad de Salamanca, por medio del Vicerrectorado de Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación de Zamora, Facultad de Educación de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Grupo de investigación reconocido GIPEP, Ediciones Universidad Salamanca, Diputación provincial de Zamora desde las áreas de cultura y turismo y Ayuntamiento de Zamora.

SECCIÓN 1.
LOS OBJETOS PEDAGÓGICOS: OBJETOS DIDÁCTICOS, CUADERNOS Y MEMORIAS, CATÁLOGOS Y LIBROS ESCOLARES, NUEVAS FUENTES



1.1. OBJETOS DIDÁCTICOS

LAS PRIMERAS CAJAS DE LECCIONES DE COSAS Y LIBROS DISEÑADOS PARA LA APLICACIÓN DEL PRINCIPIO DE INTUICIÓN EN EDUCACIÓN

The First Object Lesson Boxes and Books Designed for the Application of the Principle of Intuition in Education

Carmen Sanchidrián Blanco
Universidad de Málaga (España)
https://orcid.org/0000-0003-4208-2182

María Dolores Molina Poveda
Universidad Isabel I (España)
Universidad de Málaga (España)
https://orcid.org/0000-0002-8535-9738

Victoria E. Álvarez Jiménez
Universidad de Málaga (España)
https://orcid.org/0009-0009-0904-074X

Resumen

Las lecciones de cosas tienen más de 200 años y en su historia se distinguen varias etapas. Este capítulo analiza los primeros materiales diseñados para facilitar la enseñanza intuitiva en las aulas, una caja de caoba de lecciones de cosas fabricada en Inglaterra hacia 1850 y los primeros libros de lecciones de cosas. El uso de estos objetos facilitaba la puesta en práctica de ejercicios de intuición y lenguaje, una de las mayores aportaciones de Pestalozzi, que ayudaban a los niños a observar y expresar las impresiones que recibían de los objetos que les rodeaban y que los maestros presentaban.

Palabras clave: Enseñanza intuitiva; Lecciones de cosas; Pestalozzi; Enseñanza basada en objetos.

Abstract

Object lessons are over 200 years old, and in their history several stages can be distinguished. This chapter discusses the first materials designed to facilitate intuitive teaching in classrooms, a mahogany box of lessons of things made in England around 1850 and the first books of lessons of things. The use of these objects facilitated the implementation of intuition and language exercises, one of Pestalozzi's major contributions, which helped children to observe and express the impressions they received from the objects around them and presented by the teachers.

Keywords: Intuitive teaching, Lessons on objects, Pestalozzi, Object-based teaching.

INTRODUCCIÓN. EL PRINCIPIO DE INTUICIÓN Y LAS LECCIONES DE COSAS

El concepto de enseñanza intuitiva está en la base de la mayoría de las reformas educativas. Ya para Comenio (1592-1670), con su *Orbis Sensualiun Pictus* de 1657, y luego para Pestalozzi (1746-1827) el principal sentido que tenía el utilizar objetos era mostrar la realidad, o que los alumnos vieran una representación de los objetos, si no era posible verlos en directo.

Pestalozzi «fue considerado durante más de 150 años el padre fundador de la escuela moderna. Aunque en la actualidad tal convicción ya no sea tan frecuente ni incondicional, la conservamos en gran parte indemne en la memoria colectiva» (Throler, 2014, p. 11); fruto del reconocimiento que su principio de intuición ha tenido en la educación son diversas iniciativas como la presentación de un panel en la ISCHE en 2016 donde se defendía que las lecciones de cosas o el método intuitivo, son «innovaciones pedagógicas importantes a finales del XIX y comienzos del XX en casi todo el mundo», pero «no han recibido la atención que merecen por parte de los historiadores» (https://www.ische.org/wp-content/uploads/2017/07/SWG-Object-Teaching-Report-JANUARY-2017.pdf). Por otra parte, en el libro publicado con motivo del 250 aniversario del nacimiento de Pestalozzi ya se hizo una revisión de los enfoques y estudios sobre este autor (Ruiz Berrio *et al.*, 1998) y la obra de Thöler (2014) subrayó su importancia en la educación contemporánea. Desde otra perspectiva, el proyecto «La difusión de la enseñanza intuitiva a través de la publicación de libros escolares en Europa y América Latina, 1880-1930», coordinado por Gabriela Ossenbach (UNED, España), María Eugenia Roldán (Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, México) y Rosalía Menéndez (Universidad Pedagógica Nacional de México) (Roldán, 2025), se centra en las lecciones de cosas y pretende crear una biblioteca digital de textos escolares de lecciones de cosas de México, España, Brasil, Argentina, Cuba e Italia además de estudiar la difusión y reelaboración de la enseñanza intuitiva analizando esos libros (https://www.gei.de/en/knowledge-resources/glotrec-2). Este proyecto está

dentro del proyecto internacional GLOTREC, Global Textbook Resource Center, desarrollado por el GEI (Georg Eckert Institute) (Roldán, 2025).

La difusión de la enseñanza intuitiva se produjo tanto a través de libros teóricos como de libros de lecciones de cosas (Roldán, 2012) que, en cada contexto, tenían diversas finalidades (https://www.mescla.unito.it/progetto/la-pedagogia-delle-cose/): ayudar a los alumnos a elaborar ideas abstractas a partir de objetos concretos, educar sus sentidos, desarrollar su lenguaje, introducirlos en el conocimiento científico, etc. (Munakata, 2017; Morandi, 2016; Linares, 2012; Melcón, 2000*).*

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

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

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

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

las aulas. Aunque siempre se indicaba que eran orientativos, algunos maestros los seguían puntualmente perdiendo las lecciones de cosas su sentido.

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

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

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

DESCRIPCIÓN Y USO DE UNA CAJA DE LECCIONES DE COSAS

Los libros de lecciones de cosas, en los que se materializaron los planteamientos pestalozzianos, están en prácticamente cualquier museo de la educación y han sido objeto de diversos estudios, algunos ya citados; sin embargo, las cajas de lecciones de cosas son ejemplares raros a pesar de ser relativamente frecuentes a mediados del XIX. Las cajas se vendían a distinto precio dependiendo de su contenido y del material de la caja en sí, aunque también podían ser hechas por cualquier persona. Hay noticias de estas cajas en https://britishart.yale.edu/thinking-inside-box.

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

Los hermanos Mayo abrieron una escuela pestalozziana en Cheam, Surrey, inspirada en el modelo de Yverdon, donde desarrollaron una propuesta didáctica basada en los objetos a través de preguntas y respuestas similares a las de un catecismo, modelo que siguió Montesino. Esta obra se reimprimió varias veces y en varios idiomas (Korda, 2020) e inspiró un mercado de cajas de muestras didácticas preparadas *exprofeso* para su uso didáctico (Morandi, 2024).

Tanto los hermanos Mayo como Montesino indican la conveniencia de que los niños puedan ver los objetos en realidad y no sólo su dibujo. En las últimas páginas de *Lessons on Objects* de E. Mayo se alude a la existencia de cajas de caoba con los objetos incluidos en las distintas series dando a entender que había varios fabricantes y distintos tipos entre los que elegir (cajas con todos los objetos, con conchas y minerales, etc.).

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



Fuente: *Victoria & Albert Museum. Londres.*

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



Fuente: *Victoria & Albert Museum. Londres.*

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

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

Las dimensiones de esta caja son 30,7 x 24 x 13 cm., cerrada, y cada bandeja mide aproximadamente 28,4 x 15,5 x 2,5 cm. Puede verse la ficha detallada en http://collections.vam.ac.uk/item/O213531/educational-specimen-box-unknown/

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

la palabra escrita y en la respuesta correcta apoyándose en los castigos para lograr ese objetivo.

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

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

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

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

samente. Además, incluye las cinco últimas lecciones de la 5ª serie dedicadas a los sentidos corporales. Aparece lo correspondiente a la lección I de la 1ª serie –cristal– y reproduce parte de las observaciones preliminares de esta serie. Lo mismo hace luego con la lección sobre el tacto de la 5ª serie. No es una copia literal de la obra, pero es como si del mismo original se hubieran hecho dos traducciones: la publicada y la particular de Montesino, pero no se aprecian cambios en el significado. Montesino (1864, p. 66) afirma que la obra de Mayo fue traducida bajo su inmediata inspección, siendo el traductor su hijo Cipriano Montesino por lo que no sería de extrañar que escribiese en castellano directamente a partir de la versión inglesa (Martínez Navarro, 1988, p. 52). También en el *Curso de Educación, Métodos de Enseñanza y Pedagogía*, Montesino defiende las lecciones de cosas junto con otras actividades (paseos, visitas, excursiones...) que contribuirían a dar a la educación una orientación intuitiva. Las lecciones de cosas se planteaban como el medio más adecuado en las escuelas de párvulos, siempre que los objetos estuvieran bien elegidos por el maestro y que este fuera hábil al establecer el correspondiente diálogo con los niños (hay muchos ejemplos de cómo usar el método socrático en la escuela). Estas lecciones eran el examen de objetos comunes que el maestro mostraba a los niños.

Montesino tomó de Pestalozzi muchas de las ideas básicas que configuraron no sólo la metodología diseñada, sino el papel del maestro, cuál debe ser su formación, el papel de la escuela y el concepto mismo de educación. Partiendo de una idea muy simple, pero básica, que el lenguaje no debía jamás de preceder a las ideas y de que las operaciones intelectuales de los niños iban de las partes al todo, Montesino concluía que la inducción es preferible al análisis para los niños y sigue con esta idea al especificar el método a emplear en la enseñanza de cada materia, tendiendo siempre a que el niño perciba las relaciones existentes entre lo que le rodea, no porque el maestro se las diga explícitamente, sino llegando él mismo a descubrirlas a través de las hábiles preguntas que el maestro le formule. En su obra *Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía* también es fácil hallar referencias a la importancia de aplicar estos principios. Como dice Montesino, y con esto quedan más manifiestas aún las influencias que se acaban de indicar:

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

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

CONTENTS.

FIRST SERIES.

		PAGE
Introductory Remarks	..	1
Lesson 1. Glass	..	5
2. Indian Rubber	..	8
3. Leather	..	9
4. Loaf Sugar	..	10
5. A Piece of Gum Arabic	..	11
6. Sponge	..	11
7. Wool	..	12
8. Water	..	13
9. A Piece of Wax	..	14
10. Camphor	..	14
11. Bread	..	15
12. Sealing Wax	..	16
13. Whalebone	..	17
14. Ginger	..	17
15. Blotting Paper	..	18
16. A Piece of Willow	..	18
17. Milk	..	19
18. Rice	..	19
19. Salt	..	20

CONTENTS.

		PAGE
Lesson 5. Glass of a Watch	..	48
6. Brown Sugar	..	49
7. An Acorn	..	50
8. A Piece of Honeycomb		51
9. Refined Sugar	..	52
10. A Cork	..	53
11. Glue	..	54
12. Packthread	..	55
13. Honey	..	55
14. Buttercup	..	56
15. A Lady-Bird	..	57
16. An Oyster	..	58
17. A Fir Cone	..	59
18. Fur	..	60
19. A Laurel Leaf	..	61
20. A Needle	..	62
21. A Stone	..	62
22. A Bell	..	64
23. A Wheel	..	66
24. Description of an Object		67

FOURTH SERIES.

SPICES.

Introductory Remarks		70
Lesson 1. Pepper	..	71
2. Nutmeg	..	73
3. Mace	..	75
4. Cinnamon	..	77
5. Ginger	..	79
6. Allspice	..	80
7. A Clove	..	81

		PAGE
Lesson 20. A Horn	..	21
21. Ivory	..	21
22. Chalk	..	22
23. A Piece of the Bark of the Oak Tree	..	22

SECOND SERIES.

Introductory Remarks	..	24
Lesson 1. A Pin	..	27
2. A Cube of Wood	..	27
3. An Uncut Lead Pencil	..	28
4. A Pen	..	30
5. A Wax Candle	..	31
6. A Chair	..	31
7. A Book	..	33
8. An Egg	..	34
9. A Thimble	..	35
10. A Penknife	..	35
11. A Key	..	36
12. A Cup	..	37
13. A Coffee Berry	..	38
14. A Pair of Scissors	..	38
15. A Bird	..	39
16. An Orange	..	40

THIRD SERIES.

Introductory Remarks		41
Lesson 1. A Quill	..	42
2. A Halfpenny		44
3. Mustard Seed		46
4. An Apple	..	47

CONTENTS.

ON LIQUIDS.

		PAGE
Lesson 8. Water	..	84
9. Oil	..	88
10. Beer	..	89
11. Foreign White Wine	..	90
12. Vinegar	..	91
13. Ink	..	92
14. Milk	..	93
15. Fire	..	96
16. An Anchor	..	97
17. A Balance	..	100

FIFTH SERIES.

Introductory Remarks	..	102
Lesson 1. Camphor	..	103
2. Wax Candle	..	103
3. Putty	..	104
4. Shell Lac	..	104
5. Butter	..	105
6. Cheese	..	106
7. Horn	..	106
8. Honey	..	107
9. Starch	..	107
10. Saffron	..	108
11. Court Plaster	..	109
12. Glue	..	110
13. Tamarinds	..	111
14. Indian Rubber or Gum Elastic		111
15. Foreign Currants	..	112
16. Cork	..	113
17. Leather	..	114

Fuente: *Mayo (1861, pp. XVI-XX).*

La línea de influencia, en el caso de España, sería Pestalozzi-Mayo, para de aquí llegar a Montesino, proceso similar al americano donde Sheldon fue quien «arregló» (adaptó) las lecciones de cosas de Mayo a su contexto en un intento de desplazar la memorización por repetición, que era el método reinante en las escuelas. Se señala 1809 como la fecha del comienzo del pestalozzianismo en Estados Unidos, cuando MacClure fundó varias escuelas en Filadelfia y trajo a Neef, discípulo de Pestalozzi, pero el momento álgido fue a partir de 1860 gracias a Edward A. Shel-

don (Sheldon, 1863 y 1885). La edición de 1885 está en castellano e incluye el prefacio escrito por Elisabeth Mayo en la 14ª edición inglesa de 1855 donde esta explicaba con detalle el éxito de las lecciones sobre objetos a pesar de la desconfianza que había provocado en Inglaterra, así como la lógica de la graduación y la necesidad de no seguir servilmente las lecciones tal como aparecen en la obra sino buscando lo que los niños necesitan. Sin embargo, en Estados Unidos, y en otros casos, las lecciones de cosas se convirtieron a menudo en un método verbal y mecanicista, como el método que intentaban sustituir basados en la palabra escrita y en dar la respuesta «correcta» (Souza, 2005, Sykut, 2005 y Carter, 2018*)*, quizá porque los maestros no estaban capacitados, en el mejor de los casos, más que para seguir «servilmente» lo indicado en los manuales.

Las lecciones de estos libros guiaban a los niños a través de observaciones y deducciones cada vez más complejas esperando que así los niños desarrollaran habilidades de categorización y juicio discriminatorio. Desgraciadamente, en muchos casos las lecciones se volvieron catequistas y formulistas, y las imágenes a menudo sustituyeron a los objetos reales de estudio.

CONCLUSIONES

Las lecciones de cosas, como metodología didáctica, se han mantenido vigentes con cambios, aunque hay que tener cuidado para no creer sin más que algo es como se autodenomina, ya que no todo lo que dice ser enseñanza intuitiva lo es y hay métodos basados en Pestalozzi que no lo saben: «¡Cuántos procedimientos hoy comunes en todas las escuelas del mundo, no han sido iniciados por Pestalozzi! Y ¡*cuántos maestros son pestalozzianos sin saberlo*!» (Compayré, 1909, p. 78).

El *Manual para maestros de escuelas de párvulos* de Montesino recogía muchos de los planteamientos de Pestalozzi, y puesto que fue el libro de cabecera de gran parte de los maestros españoles –no sólo de los de párvulos– durante el siglo XIX, el impacto de Montesino (y de Pestalozzi a través de él) en la vida diaria de nuestras escuelas pudo ser grande, pero no lo fue en realidad (González, 2012). A pesar de que se establecieran las Escuelas Normales para formar maestros de enseñanza primaria y de los tímidos intentos de formación de maestros de párvulos (no en las Normales, como sabemos, sino en una escuela imitando lo que otro maestro hacía), la formación de los maestros era muy escasa y su nivel intelectual era tan bajo, que muchos de los conceptos pestalozzianos expresados por Montesino (intuición, actividad, educación moral, etc.) estaban probablemente fuera de su alcance de forma que quizá lo más que pudieron hacer aquellos bienintencionados que decidieron asumir los planteamientos de Montesino –y por tanto muchos de los de Pestalozzi– fue limitarse a seguir mecánicamente los objetos indicados en los libros que utilizaban e incluso a intentar repetir los diálogos que se citaban como

ejemplo. Es decir, si en la primera escuela de párvulos que se ofrecía como modelo la realidad distaba drásticamente de lo que se podía esperar (Sanchidrián, 1991, p. 330-343), sólo podemos dudar acerca de la aplicación real de los principios y métodos de Pestalozzi.

Un ejemplo magnífico de esa aplicación mecánica nos la ofrece Dickens (2023) en *Tiempos difíciles*, publicada en 1852, es decir, es contemporánea con la caja de objetos descrita, con las ediciones de las obras de los hermanos Mayo y con el *Manual* de Montesino (Leighton y Surridge, 2016). Dickens empieza su novela con una escena escolar donde un maestro pretende estar siguiendo la metodología de las lecciones de cosas y lo explica así a otro maestro que estaba empezando:

> -Pues bien; lo que yo quiero son realidades. No les enseñéis a estos muchachos y muchachas otra cosa que realidades. En la vida sólo son necesarias las realidades. No planteéis otra cosa y arrancad de raíz todo lo demás. Las inteligencias de los animales racionales se moldean únicamente a base de realidades; todo lo que no sea esto no les servirá jamás de nada. (Dickens, 2023, p. 3)

Tras esa introducción pregunta a una niña, cuyo padre trabajaba domando y cuidando caballos, qué es un caballo y que, por tanto, podía saber perfectamente lo que son los caballos, pero la niña no responde; pregunta a otro niño que responde que un caballo es:

> Cuadrúpedo, herbívoro, cuarenta dientes; a saber: veinticuatro molares, cuatro colmillos, doce incisivos. Muda el pelo durante la primavera; en las regiones pantanosas, muda también los cascos. Tiene los cascos duros, pero es preciso calzarlos con herraduras. Se conoce su edad por las señales de la boca. (p. 6)

Todos le aplauden. Y el maestro en prácticas comenzó, a su vez, su tarea «con la mejor disposición. Hacía poco que él y otro ciento cuarenta maestros habían salido al mismo tiempo de la misma fábrica, manufacturados de acuerdo con las mismas normas, como otras tantas patas de piano» (p. 9). Dickens satiriza el mal uso de las lecciones de cosas que caracterizó la educación a mediados del XIX: lecciones ajenas a la experiencia, sólo memorización, y falta de presencia de objetos reales en las aulas (Korda, 2020). Una forma de intentar paliar esa falta de objetos era el uso de cajas de cosas que, aunque a menudo incluían objetos ajenos a la experiencia de los niños y a su mismo entorno, al menos eran algo real. Sin embargo, su uso inadecuado impedía que los niños desarrollaran su capacidad de observación y que el principio de intuición ocupara el lugar que se suponía debía tener en las aulas y, a la vez, mantenía una educación catequística, basada en preguntas y respuestas cerradas.

REFERENCIAS

BROWN, J. A. (1986). *British Pestalozzianism in the nineteenth century: Pestalozzi and his influence on British education*. PhD Philosophiae Doctor, University of Wales. https://core.ac.uk/download/pdf/228906851.pdf

CARTER, S. A. (2018*). Object Lessons: How Nineteenth-Century Americans Learned to Make Sense of the Material World.* Oxford University Press.

CARUSO, M. (2011). El fin del sensualismo. La pedagogía alemana en el primer normalismo español (1840-1860). En J. M. Hernández Díaz (Coord.), *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)* (pp. 31-56). Castilla Ediciones.

COMPAYRÉ, G. (1909). *Pestalozzi y la educación elemental.* Victoriano Suárez.

DICKENS, Ch. (2023). *Tiempos difíciles*. Open Culture. https://www.google.es/books/edition/Tiempos_Dif%C3%ADciles/ygG7EAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&pg=PA3&printsec=frontcover

GARCÍA NAVARRO, P. de A. (1881). *Pedagogía intuitiva y lecciones de cosas*. Gras y Cía.

GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, F. (1997). Lecciones de cosas y centros de interés. En A. Escolano (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 449-466). Fundación G. Sánchez Ruipérez.

GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, F., Miguel Somoza, M. y Ana María Badanelli, A. (s.d.). *Los manuales de 'Lecciones de Cosas'*. MANES. Centro de Investigación. Manuales Escolares. https://www.centromanes.org/?page_id=756

GONZÁLEZ, J. (2012). El bueno y el feo. Pestalozzi en su iconografía. *Cabás*, *7,* 21-32. https://doi.org/10.35072/CABAS.2012.43.54.001

GUIMPS, R. E. (1944). *Vida y obra de Pestalozzi.* Editorial Futuro.

KORDA, A. (2020). Object Lessons in Victorian Education: Text, Object, Image. *Journal of Victorian Culture, 25*(2), 200–222.

LEIGHTON, M. E. y SURRIDGE, L. (2016). Object Lessons: The Victorians and the Material Text. Leçons de choses : les Victoriens et le texte dans sa matérialité. *Cahiers victoriens et édouardiens* [Online], 84 Automne. https://doi.org/10.4000/cve.2864

LINARES, C. (2012). Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910). *Del prudente saber y el máximo posible de sabor, 7,* 8-26.

MARTÍNEZ NAVARRO, A. (1988). *Pablo Montesino. Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía*. Ministerio de Educación y Ciencia.

MATEO DÍEZ, L. (2012). *Las lecciones de las cosas*. Residencia de Estudiantes.

MAYO, E. (1861). *Lessons on Objects. As given to children between the ages of six and eight, in a Pestalozzian School at Cheam, Surrey (17ª ed.).* Seeley, Jackson and Halliday. https://ursecure.roehampton.ac.uk/digital-collection/froebel-archive/lessons-on-objects/index.html

MELCÓN, J. (2000). Currículo escolar y Lecciones de Cosas. En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 135-160). UNED.

MONTESINO, P. (1840). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Imprenta Nacional.

MONTESINO, P. (1864). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (3ª ed.). Imp. y Lit. de Juan E. Delmas.

Morandi, M. (2016). La lezione delle cose in prospettiva ermeneutica. In A. Bobbio y A. Traverso (A cura di), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche* (pp. 35-48). Edizioni ETS.

Morandi, M. (2024). La leçon de choses: évolution et déclinaison d'une méthode didactique dans la pédagogie mondiale, *Paedagogica Historica*, *60*(1), 74-86,https://doi.org/10.1080/00309230.2023.2244436

Munakata, K. (2017). Os padrões dos livros de Lições de Coisas. *Educação e Fronteiras*, *7*(20), 91-103.

Ossenbach, G. (1997). La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas: Introducción. En J. Ruiz Berrio, A. Martínez Navarro, J. A. García Fraile y T. Rabazas, *La Recepción de la Pedagogía Pestalozziana en las Sociedades Latinas* (pp. 353-366). Ed. Endymion.

Otero Urtaza, E. (1997). Excursionismo, lecciones de cosas y trabajos manuales: algunos influjos de Pestalozzi en la Institución Libre de Enseñanza. En J. Ruiz Berrio, A. Martínez Navarro, J. A. García Fraile y T. Rabazas, *La Recepción de la Pedagogía Pestalozziana en las Sociedades Latinas* (pp. 211-219). Ed. Endymion

Pestalozzi, J. H. (1912). *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos* (2ª ed.). La Lectura.

Pestalozzi, J. H. (1915). *El método.* La Lectura.

Roldán Vera, E. (2012). ¿'Enseñanza intuitiva', 'enseñanza objetiva' o 'lecciones de cosas'?: derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo xix. Comunicación presentada a las XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, San Miguel de Tucumán, octubre de 2012.

Roldán, E. (Ed.). (2025). La difusión de la enseñanza intuitiva en Europa y Latinoamérica (1870-1920): una revisión historiográfica. *Historia y Memoria de la Educación, 21*, en prensa.

Ruiz Berrio, J. (1990). Una formación europea para un reformador español, Pablo Montesino. *Revista Complutense de Educación*, *1*(3), 427-434. http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9090330427A/18187

Ruiz Berrio, J., Martínez, A., García, J. A. y Rabazas, T. (Eds.). (1997). *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*. Endymion

Sanchidrián Blanco, C. (1985). Influencias de Pestalozzi en Pablo Montesino: Repercusiones en la educación española decimonónica. *Historia de la Educación, 4*, 63-71. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6609

Sanchidrián Blanco, C. (1997a). Experiencias docentes basadas en el método pestalozziano. En J. Ruiz Berrio, A. Martínez, J. A. García y T. Rabazas (Eds.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (pp. 223-234). Endymion.

Sanchidrián Blanco, C. (1997b). Las lecciones de cosas: Una aplicación práctica del concepto de intuición pestalozziano. En J. Ruiz Berrio, A. Martínez, J. A. García y T. Rabazas (Eds.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (pp. 323-349). Endymion.

Sanchidrián Blanco, C. (2016). De las lecciones de cosas al aprendizaje a partir de objetos. Nuevas lecturas de Pestalozzi. En J. M. Hernández Díaz (Coord.), *Influencias suizas en la educación española e iberoaméricana* (pp. 203-214). Aquilafuente.

Sheldon, E. A. (1863). *Lessons on Objects*. Charles Scribner's Sons.

SHELDON, E. A. (1885). *Lecciones de cosas en series graduadas, con objetos comunes*. Appleton y Cia.

SOUZA, R. F. de (2005). Tecnologias de ordenação escolar no século XIX Currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). *Revista Brasileira de História da Educação*, *9,* 9-42. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/127194

SCHULTZ, L. M. (1995). Pestalozzi's Mark on Nineteenth-Century Composition Instruction: Ideas Not in Words, but in Things. *Rhetoric Review, 14*(1), 23-43.

SUREDA GARCÍA, B. (1984). *Pablo Montesino: liberalismo y educación en España.* Prensa Universitaria.

SUREDA GARCÍA, B. (1985). Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España. El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica. *Historia de la Educación*, *4*, 35-62. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6608

SUREDA GARCÍA, B. (1997). La influencia de Pestalozzi entre los maestros españoles en el siglo XIX. En J. Ruiz Berrio, A. Martínez, J. A. García y T. Rabazas (Eds.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (pp. 235-249). Endymion.

SYKUT, J. (2005). *Object Method Connections: Pestalozzi to Oswego (Sheldon)*. State University of New York at Oswego.

THRÖLER, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Octaedro.

VIÑAO, A. (2001). El libro escolar. En J. A. Martínez (Ed.), *Historia de la edición en España, 1836-1936* (pp. 309-336). Marcial Pons.

LA NAZIONALIZZAZIONE DELLA PRODUZIONE DI SUSSIDI DIDATTICI IN ITALIA: L'ESPERIENZA DELL'ISTITUTO «ARCHIMEDE» DI ROMA

La nacionalización de la producción de material didáctico en Italia: la experiencia del Instituto «Arquímedes» de Roma

The Nationalization of the Production of Teaching Aids in Italy: The Experience of the «Archimede» Institute in Rome

Rossella Mortellaro
MuSEd, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre (Italia)
https://orcid.org/0009-0001-1536-6879

Riassunto

Il MuSEd, Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dell'Università degli Studi Roma Tre, ha acquisito nel 2002 una collezione di sussidi didattici donati dall'Ente di beneficenza Istituti Santa Maria in Aquiro (ISMA) di Roma risalente ai primi anni del Novecento. Questi materiali sono arrivati al MuSEd privi di qualsiasi documentazione salvo la presenza, su alcuni di essi, di una targhetta con la dicitura «Istituto Archimede Roma». L'indagine che ne è scaturita ha permesso di ricostruire l'intenso dibattito, iniziato nel 1916 a Roma, intorno alla produzione nazionale di materiale didattico in ambito scientifico.

Parole chiave: Sussidi didattici; Insegnamento della fisica; Materialità scolastica; Materialità educativa; Nazionalizzazione.

Resumen

El MuSEd, Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng' de la Università degli Studi Roma Tre, ha adquirido en 2002 una colleción de materiales didácticos donada por los Institutos benéficos Santa Maria in Aquiro (ISMA) de Roma que se remonta a principios del siglo xx. Estos materiales llegaron al MuSEd sin ninguna documentación, salvo la

presencia, en algunos de ellos, de una placa con la inscripción «Istituto Archimede Roma». La investigación resultante ha permitido reconstruir el intenso debate, iniciado en 1916 en Roma, alrededor a la producción nacional de material didáctico en el ámbito científico.

Palabras clave: Material didáctico; Enseñanza de la física; Material escolar; Material educativo; Nacionalización.

Abstract

The MuSEd, Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» of the University of Roma Tre, acquired in 2002 a collection of teaching aids donated by the charity Istituti Santa Maria in Aquiro (ISMA) in Rome dating back to the early 20th century. These materials arrived at MuSEd devoid of any documentation except for the presence, on some of them, of a plaque bearing the words «Istituto Archimede Roma». The resulting investigation has made it possible to reconstruct the intense debate, which began in 1916 in Rome, around the national production of educational materials in science.

Keywords: Teaching aids; Teaching physics; School materiality; Educational materiality; Nationalization.

INTRODUZIONE

Il valore storiografico, nonché storico-didattico, della quotidianità scolastica fatta di spazi, arredi e oggetti, può essere indagato sotto molteplici prospettive (Brunelli, 2020, p. 434) fornendo nuovi spunti di ricerca per la storia dell'educazione, nell'ambito di quella che viene definita cultura materiale della scuola. La storia dell'educazione è stata caratterizzata negli ultimi decenni da un sostanziale rinnovamento che è stato magistralmente analizzato, nelle sue diverse fasi, dallo storico francese Dominique Julia, da molti definito il precursore degli studi sulla cultura della scuola (Julia, 1995) il cui testo è stato definito da Juri Meda «una pietra miliare della moderna storiografia» che ha avuto una vasta risonanza all'interno della comunità scientifica europea esercitando «sui suoi membri una profonda suggestione» (Meda, 2011, p. 254).

Riportando il pensiero di Escolano (Escolano Benito, 1996; Escolano Benito, 2007), Meda evidenzia come:

> Lo storico dell'educazione, dunque, per non rinunciare alla cifra epistemologica della propria indagine, non può limitarsi a proporre una dettagliata descrizione dell'evoluzione tecnica e materiale dei singoli oggetti utilizzati a scuola, ma deve necessariamente cercare di cogliere la relazione esistente tra essi e il loro contesto di produzione e di impiego, cercando [...] di elaborare una sorta di archeologia degli oggetti correlata alla loro genealogia (Meda, 2011, p. 257).

Per Franco Cambi gli oggetti scolastici sono:

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

Il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre - MuSEd (Covato, 2010; Borruso, Cantatore, Covato, 2020; Cantatore, 2020; Cantatore, 2022) è la più antica istituzione museale italiana dedicata alla storia della pedagogia e della scuola (nasce nel 1874)[1].

Immagine 1. *Apparecchio per la verifica della Legge di Hooke, Istituto «Archimede» (MuSEd, n. inv 064422.00.ZZAQ). In evidenza la targhetta dell'Istituto «Archimede» apposta sullo strumento.*



Foto: *Rossella Mortellaro.*

[1] Regio decreto del 15 novembre 1874, n. 2212 col quale è istituito un Museo d'istruzione e di educazione in Roma pubblicato in Gazzetta Ufficiale del Regno del 7 dicembre 1874 n. 291.

Nel 2002 il MuSEd ha acquisito una collezione di materiali didattici donati dall'Ente di beneficenza Istituti Santa Maria in Aquiro di Roma (Gargiulo, 2015) tra cui degli strumenti appartenenti al Gabinetto di Fisica del Conservatorio della Divina Provvidenza dei primi anni del Novecento. Questi strumenti sono arrivati al MuSEd privi di qualsiasi documentazione salvo la presenza, su alcuni di essi, di una targhetta con la dicitura «Istituto Archimede Roma». L'indagine che è scaturita da questa informazione ha permesso di ricostruire l'intenso dibattito, iniziato nel 1916 a Roma, intorno alla produzione nazionale di materiale didattico in ambito scientifico, dibattito caratterizzato da una profonda sofferenza riguardo alla dipendenza dall'estero, in special modo dalla Germania, e dall'esaltazione delle potenzialità italiane in ambito manufatturiero che determinarono la nascita di un Istituto per la produzione di materiali scientifico-didattici proprio a Roma.

METODOLOGIA

I sussidi didattici fabbricati dall'Istituto «Archimede» e conservati al MuSEd sono stati indagati principalmente «nella loro natura di prodotti industriali e oggetti di consumo del nascente mercato scolastico italiano e, dunque, in quanto veri e propri «reperti» dell'industria scolastica» (Brunelli, 2018, p. 479). Come sottolinea Brunelli:

> Tale prospettiva ha permesso di evidenziare la non convenzionalità di tali fonti, la quale risiede nel loro essere dei *material object* ovvero:
> – oggetti dotati di precise caratteristiche materiali e tecniche frutto di un determinato processo di produzione (di tipo artigianale, semi-artigianale o dichiaratamente industriale), da una parte;
> – dall'altra, oggetti caratterizzati ciascuno da una propria biografia individuale risultato delle molteplici traiettorie che – dalla produzione alla distribuzione, all'acquisto, all'uso (scolastico) fino all'obsolescenza e, quindi, alla perdita del loro iniziale valore d'uso – li hanno accompagnati fino a raggiungere la destinazione finale in un museo della scuola o in un gabinetto scientifico scolastico.

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

Le fonti consultate, partendo dalle informazioni riportate dall'etichetta (Istituto Archimede Roma | marca depos.) e seguendo le indicazioni riportate in Meda (2011, p. 279), sono state:

- bollettini ufficiali del Ministero della Pubblica Istruzione
- riviste scientifiche

- cataloghi commerciali
- inserzioni pubblicitarie degli editori
- annuari industriali italiani e i bollettini delle organizzazioni di categoria
- database marchi e brevetti
- archivi storici (Archivio Storico Capitolino; Archivio Storico Liceo Tasso; Archivio OSMA Ospizi Santa Maria in Aquiro c/o Biblioteca dell'Accademia dei Lincei)
- Musei di Scienze di alcuni Licei storici romani

RISULTATI E DISCUSSIONE

Il dibattito sulla nazionalizzazione della produzione del materiale scientifico-didattico in Italia

> Le origini dell'Istituto «Archimede» debbono ricercarsi nell'opera di propaganda svolta dal Prof. Comm. Francesco Piola […] perché in Italia si provvedesse alla produzione del materiale scientifico e didattico, fino a pochi anni fa completamento importato dall'estero (Anonimo, 1923, p. 234).

In questa nota si fa riferimento alla conferenza di Francesco Piola[2] (L'Elettricista, 1916, pp. 45-46) al Congresso della Società Italiana di Fisica (SIF) tenuto a Roma, il 5 e 6 marzo del 1916, nel R. Istituto Fisico[3] di via Panisperna.

La mattina del 6 marzo la SIF si riunì per la seduta interna ed amministrativa nella sala del R. Liceo Torquato Tasso, dove l'insegnante di Fisica, il prof. Giuseppe Brucchietti[4], aveva organizzato una esposizione di strumenti fisici da dimostrazione. Vennero esposti, oltre agli strumenti di ditte affermate come Paravia ed Antonio Vallardi, un gran numero di apparecchi di fisica costruiti da diversi meccanici come Taliani, Ceccarelli, Berardo, i fratelli Brassart. Si trattò della «prima dimostrazione pratica e persuasiva della possibilità di costruire in Italia, anche dagli stessi meccanici delle scuole medie e superiori, del buon materiale didattico più rispondente alle esigenze del nostro spirito e del nostro gusto» (Anonimo, 1923, p. 234).

[2] Per una disamina approfondita della relazione si veda anche Meda, 2016, alle pp. 151-155.

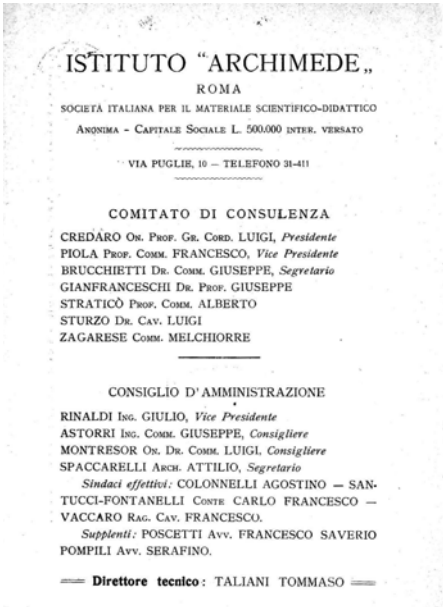
[3] Attualmente sede del Museo Storico della Fisica e Centro Studi e Ricerche Enrico Fermi (CREF). Negli anni Trenta Enrico Fermi e un gruppo di giovani fisici condussero qui i primi esperimenti sulla radioattività indotta da neutroni.

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

Il progetto non ebbe seguito in quanto «sopravvenne la guerra e troncò ogni iniziativa». (Anonimo, 1923, p. 34). L'idea, comunque, sopravvisse e a guerra finita Tommaso Taliani[5], che aveva in quegli anni diretto un'importante officina[6], si adoperò per trovare i capitali necessari a iniziare la produzione del materiale didattico rivolgendosi all'avvocato Ortensio Spigarelli, «uomo di fiducia del Banco [di Roma] e consigliere della Imprese e Gestioni» (Visintin, 1999, p. 105).

Fu proprio il Banco Gestioni a concedere i primi fondi e il 19 febbraio del 1919 si costituì *l'Istituto «Archimede» - Società italiana per il materiale scientifico-didattico*. Il marchio di fabbrica fu depositato alla Prefettura di Roma il 10 giugno del 1919 per «contraddistinguere apparecchi scientifici ad uso delle scuole e dell'industria e materiali di arredamento per le scuole»[7].

Immagine 2. *Organizzazione dell'Istituto «Archimede».*



ISTITUTO "ARCHIMEDE,,
ROMA
SOCIETÀ ITALIANA PER IL MATERIALE SCIENTIFICO-DIDATTICO
ANONIMA - CAPITALE SOCIALE L. 500.000 INTER. VERSATO
VIA PUGLIE, 10 — TELEFONO 31-411

COMITATO DI CONSULENZA
CREDARO On. Prof. Gr. Cord. LUIGI, *Presidente*
PIOLA Prof. Comm. FRANCESCO, *Vice Presidente*
BRUCCHIETTI Dr. Comm. GIUSEPPE, *Segretario*
GIANFRANCESCHI Dr. Prof. GIUSEPPE
STRATICÒ Prof. Comm. ALBERTO
STURZO Dr. Cav. LUIGI
ZAGARESE Comm. MELCHIORRE

CONSIGLIO D'AMMINISTRAZIONE
RINALDI Ing. GIULIO, *Vice Presidente*
ASTORRI Ing. Comm. GIUSEPPE, *Consigliere*
MONTRESOR On. Dr. Comm. LUIGI, *Consigliere*
SPACCARELLI Arch. ATTILIO, *Segretario*
Sindaci effettivi: COLONNELLI AGOSTINO — SANTUCCI-FONTANELLI Conte CARLO FRANCESCO — VACCARO Rag. Cav. FRANCESCO.
Supplenti: POSCETTI Avv. FRANCESCO SAVERIO POMPILI Avv. SERAFINO.
Direttore tecnico: TALIANI TOMMASO

Fonte: *Bollettino dell'Istituto «Archimede» n. 2, agosto 1919.*

Nel luglio 1919 l'Istituto «Archimede» occupava i locali di Via Puglie n.10[8] e nel 1921 si trasferiva nella nuova sede di Viale Ardeatino n.8 a Roma[9], in locali di sua proprietà.

[5] Tommaso Taliani, in quegli anni, aveva il ruolo di macchinista del Gabinetto di fisica del R. Liceo Tasso presieduto da Giuseppe Brucchietti.

[6] In via Puglie 10, dove si stabilirà l'Istituto «Archimede» nei primi due anni di vita, aveva sede l'Officina per la fabbricazione di proiettili Magliano & Voglino (Archivio Storico Capitolino, Fondo I.E., catena 399, prot. 243, anno 1917).

[7] Data deposito del marchio 10.06.1919; Data registrazione del marchio 19.02.1921; n. reg. generale 17922; Roma, via delle Puglie 10 (Archivio centrale dello Stato http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/detail.html?MR016372).

[8] Attualmente il numero 10 in via Puglie non esiste. Ai numeri 4-6-8 ha sede l'Istituto comprensivo Regina Elena. L'archivio storico dell'Istituto Regina Elena è in riordinamento e non ne è stata possibile la consultazione.

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

Come sostiene Juri Meda:

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

Per una disamina puntuale della relazione si rimanda a Meda, *op. cit.* In questa sede si è preferito rimarcare alcune informazioni utili per ricostruire la storia dell'Istituto «Archimede».

Nella sezione dedicata alla Fisica, Francesco Piola ribadiva l'importanza dell'officina meccanica presente in alcune scuole (Piola, 1917, pp. 1375-1376) e del ruolo svolto dai macchinisti grazie al contatto diretto con la scuola e la conoscenza contestualizzata dello strumento[10]. Piola nel suo intervento citava, inoltre, l'Associazione Elettrotecnica Italiana[11] ugualmente interessata alla nazionalizzazione della produzione del materiale scientifico e didattico[12].

[10] Il D.L. 15 luglio 1915 n. 1725 col quale viene approvato l'annesso regolamento per i macchinisti del RR. Licei, per i bidelli e gli aiuto-bidelli delle Scuole medie (pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 18 dicembre 1915 n. 308) stabiliva che: Art. 8. – Il macchinista dipende dal Capo dell'Istituto e dal professore dirigente il Gabinetto di fisica e chimica; Art. 9. – Le attribuzioni del macchinista sono le seguenti: a) Curare i locali destinati alla scuola di fisica e chimica in modo da mantenerli sempre puliti, ordinati, con gli apparecchi in istato di perfetta funzionabilità. La pulizia dei locali indicati sarà fatta dal personale di servizio dell'Istituto sotto la sorveglianza e responsabilità del macchinista nei modi e tempi determinati dal Capo dell'Istituto; b) Coadiuvare il professore od i professori di fisica e chimica sia nella preparazione delle lezioni, sia negli esperimenti durante le lezioni e nel laboratorio, sia infine nelle esercitazioni degli alunni, dove vengono fatte; c) Provvedere alla ordinaria riparazione degli apparecchi esistenti e, compatibilmente con i mezzi del Gabinetto, alla costruzione di quelli che gli saranno indicati dal professore o dai professori; [...] Art. 12. – Alla chiusura di ogni anno scolastico, il professore dirigente il Gabinetto di fisica e chimica consegna al Preside una relazione sull'opera prestata dal macchinista durante l'anno. Il Preside invia al Ministero copia di tale relazione, insieme con le osservazioni di altri insegnanti che si servano eventualmente dello stesso Gabinetto. Nell'occasione di ispezioni alla cattedra di fisica e chimica, l'ispettore riferisce in foglio a parte, anche intorno al macchinista.

[11] La AEIT - *Associazione Italiana di Elettrotecnica, Elettronica, Automazione, Informatica e Telecomunicazioni* è stata costituita il 1° gennaio 1897 con la denominazione originale di *Associazione Elettrotecnica Italiana* e dal 1° novembre 2013 ha assunto l'attuale denominazione. La rivista *L'Elettrotecnica* è il periodico storico dell'Associazione. https://www.aeit.it/aeit/r02/struttura/pagedin.php?cod=home

[12] In realtà Piola parla semplicemente di materiale elettrico (Piola, 1917, p. 1366). L'Associazione Elettrotecnica Italiana aprì una discussione sulla nazionalizzazione del materiale scientifico- didattico nel suo complesso.

Dopo qualche anno, nel mese di gennaio 1919, su *L'Elettrotecnica Giornale ed atti della Associazione Elettrotecnica Italiana*, si aprì un interessante dibattito sul tema: *Per un'industria italiana del materiale scientifico e didattico.* Il primo intervento fu quello del prof. Mario Nozari del R. Istituto Tecnico di Bergamo (Nozari, 1919, pp. 30-31) che, in tono polemico, notava come:

> la questione ebbe un momento di fervore nei primi mesi del 1916 per merito principalmente del Prof. Comm. Francesco Piola [...]: convegni, discussioni, mostre, articoli su periodici scientifici e didattici, relazioni ufficiali, persino il miraggio di un catalogo. Senonché la realizzazione di un programma qualsiasi incontrò difficoltà davvero gravi: la guerra assorbiva - e non poteva a meno che assorbire - tutta l'attività delle nostre officine maggiori e minori. [...] Intanto però non pare giustificato il silenzio seguito il primo fervore, silenzio che potrebbe parere indizio di sconforto o di rinunzia. Perché le officine erano impegnate in qualche cosa di sommamente urgente, non pare si dovesse per questo desistere da qualsiasi lavoro preparatorio, sia pure limitato alla discussione e alla preparazione di progetti e piani da attuare non appena cessate le difficili condizioni del momento. Occorre invece tenerci pronti, affinché non si riavviino, col ritorno della pace, le antiche correnti commerciali, né altre vi si sostituiscano altrettanto straniere e perciò non desiderabili (Nozari, 1919, p. 30).

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

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

Astorri terminò il suo intervento augurando che il «successo [...] procuri finalmente anche in questo campo l'emancipazione del pensiero italiano dal giogo straniero» (Astorri, 1919, p. 99). La discussione proseguirà sulle pagine de *L'Elettrotecnica* con gli interventi di Ugo Bordoni (11 febbraio 1919), Mario Nozari (24 marzo 1919), Antonio Allocchio e, infine, Ugo Bordoni che chiuderà (14 aprile 1919).

Perplessità sull'avventura dell'Istituto «Archimede» verranno, invece, espresse da Emilia Santamaria Formíggini[13] preoccupata che l'Istituto volesse veramente produrre:

[13] Emilia Santamaria Formíggini (1877-1971), educatrice, insegnante, formatrice, partecipe del dibattito sulla riforma della scuola, in particolare quella secondaria. Collaborò per diversi anni alla Rivista Pedagogica e nel 1935 assunse l'incarico di redattore capo de *L'Italia che scrive*. Citata da

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

Evoluzione dell'Istituto «Archimede»

Immagine 3. *Pubblicità dell'Istituto «Archimede».*



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

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

Nel mese di gennaio 1923 comparve nella Cronaca cittadina della *Patria del Friuli* la notizia della visita di Antonio Tarquini, direttore commerciale del nuovo

---

Gramsci in *Letteratura e vita nazionale*, Emilia Santamaria sostenne sempre che «accanto alla 'pedagogia professata' ci vuole la 'pedagogia praticata' e attraverso la storia della scuola si può identificare il grado di civiltà di una nazione». Roberta Pinelli, *Biografie: Emilia Santamaria Formíggini, Enciclopedie delle donne.it* https://www.enciclopediadelledonne.it/edd.nsf/biografie/emilia-santamaria-form%C3%ADggini

Istituto «Archimede» di Roma, per fornire assistenza per il ripristino del gabinetto di fisica dell'Istituto Tecnico danneggiato dalla guerra (La patria del Friuli, 1923).

Sempre nel 1923 l'Istituto «Archimede» partecipò alla *Prima mostra romana dell'industria, dell'agricoltura e dell'arte applicata all'industria* (Clementi, 1923, p. 251).

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

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

Immagine 4. *Pubblicità della Società italiana per forniture di materiale scientifico-didattico.*



Fonte: *Insegnare bollettino quindicinale dell'Ente nazionale dell'insegnamento medio anno IV numero 70-71 1 gennaio 1942, p. 1009.*

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

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

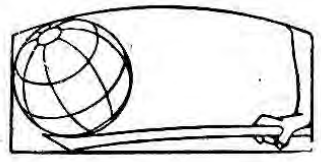
I modelli «Archimede» continueranno ad essere venduti dalla *Società Italiana per forniture di materiale scientifico didattico*, con mire meno audaci (Capitale: Lire 10.000 sott. L. 3.000 vers.) (Consiglio provinciale delle corporazioni di Roma, 1939, p. 438).

Il Bollettino dell'Istituto «Archimede»: quasi un'autobiografia

Il primo numero del Bollettino mensile dell'Istituto «Archimede» uscirà a luglio del 1919. La copertina riportava la sede sociale e stabilimento in via Puglie, 10 a Roma e il numero telefonico: 31-411, il Capitale Sociale L. 500.000 (interamente versato), le immagini della sede di via Puglie 10.

Nel secondo numero del Bollettino (agosto 1919) veniva spiegato il marchio dell'Istituto: «Il nostro marchio di fabbrica ricorda una delle molte leggende, la più popolare, intorno ad «Archimede» Datemi un punto d'appoggio e solleverò il mondo».

Immagine 5. *Marchio dell'Istituto «Archimede».*



Fonte: *Bollettino n. 2 dell'agosto 1919.*

Unità centrale della produzione dell'Istituto era la *prassotheca* allestita allo scopo di «rendere possibile ad ogni ordine di scuole e a qualunque Insegnante di svolgere il corso di Fisica con metodo sperimentale»[14]. La *theca* consisteva in una raccolta completa di esperimenti predisposti per l'insegnamento elementare della Fisica insieme a gruppi di apparecchi già pronti e relative istruzioni: il tutto organizzato in serie.

Nel Bollettino n. 3 di settembre 1919 compaioni alcuni cambiamenti nell'organigramma dell'Istituto: al posto di Tommaso Taliani[15], subentra nel ruolo di direttore, l'Ing. Cav. Pietro Parvopassu.

Nel Bollettino n. 7 di gennaio 1920 le teche disponibili saranno 8.

Purtroppo gli unici Bollettini disponibili arrivano al n. 9-10 di marzo-aprile 1920.

CONCLUSIONI

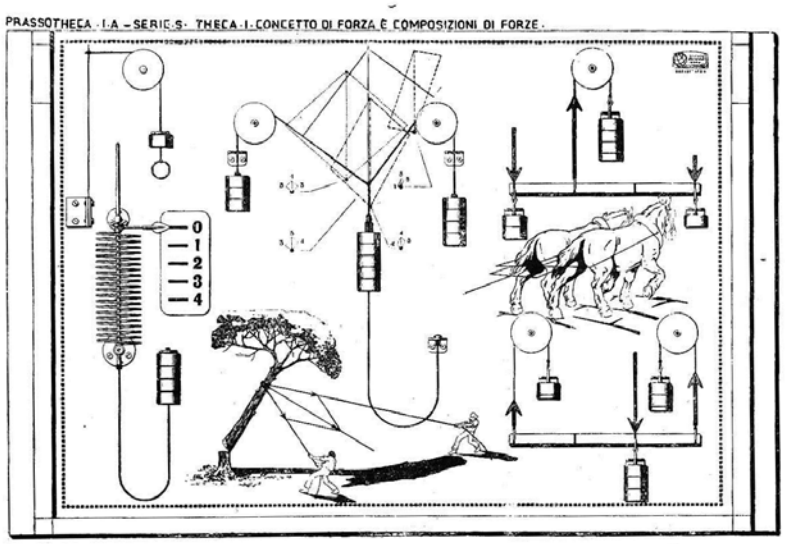
L'Istituto «Archimede», apparentemente, ha rappresentato una meteora nel panorama della nazionalizzazione della produzione di sussidi didattici e scientifici in Italia. La particolarità fu quella di essere rappresentato da eminenti figure politiche

[14] Così sul Bollettino a proposito del metodo sperimentale: «l'esperimento non deve essere solamente la conferma o la riprova di una verità preventivamente asserita dall'Insegnante, e servire, insomma, soltanto a dimostrare che questi non ha ingannato i discenti; l'esperimento deve invece costituire esso stesso, e direi esso solo, la lezione; la verità deve scaturire viva e parlante dall'esperimento, sicché i giovani apprendano dalla scuola non solo un insieme coerente di verità scientifiche, ma, e soprattutto, il loro valore esatto, e lo spirito stesso del metodo sperimentale. Se nell'insegnamento, come nella ricerca, si interroga la Natura, se ne ascoltano, con occhio vigile, le immortali risposte» (Istituto «Archimede», 1919, p. 28).

[15] Nel 1925 venne costituita la *Società Anonima «Brevetti Taliani»* con sede in Roma, capitale L. 100.000, durata fino al 31 dicembre 1940. La società aveva per oggetto l'acquisto, la messa in valore, l'attuazione in Italia e all'estero dei brevetti del sig. Tommaso Taliani. La Società acquistò tali brevetti e ne curò l'attuazione, curandone la vendita in Italia ed all'estero. Il consiglio di amministrazione era formato dall'ingegner Giulio Rinaldi, dall'architetto Attilio Spaccarelli, dall'avvocato Ortensio Spigarelli e da Tommaso Taliani (Foglio Degli Annunzi Legali della Provincia di Roma, 1925, p. 1735).

e accademiche, notevoli furono i fondi messi a disposizione sia dai Soci sia dal Banco Gestioni.

Immagine 6. *Prassotheca dell'Istituto «Archimede» – Theca 1 Concetto di forza e composizione di forze.*



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

La ricerca intende proseguire nel comprendere i motivi della fine di questa iniziativa (nel 1926 si stabilì nella proprietà dell'Istituto «Archimede» in viale Ardeatino 8 l'Istituto Tata Giovanni che ancora è presente lì). Alcuni documenti sono già stati consultati presso l'Archivio Capitolino, occorre a questo punto verificare se esiste un ulteriore archivio presso l'Istituto Tata Giovanni.

Il Liceo Tasso di Roma (dove si tenne la riunione dei Fisici nel 1916 e Francesco Piola tenne la sua relazione) conserva diversi strumenti di fisica dell'Istituto «Archimede». L'intenzione del MuSEd è quella di promuovere un censimento degli strumenti targati «Archimede» presenti nelle scuole, nei musei scolastici e in altre istituzioni italiane ed estere nell'ambito della ricerca dottorale nella quale la sottoscritta è impegnata.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Anonimo (1916). Il Congresso dei fisici. *L'Elettricista*, *V* (n.6), pp. 45-46.

Anonimo (1919). L'Istituto «Archimede». *Rivista Pedagogica, anno XII, fasc. 7-8,* pp. 457-458.

Anonimo (1923). L'Istituto «Archimede» di Roma per il materiale scientifico didattico. Rivista Pedagogica, pp. 234-236.

Anonimo (1923). *La patria del Friuli* n.12 del 13 gennaio 1923.

Astorri, G. (1919). Per l'industria italiana del materiale scientifico e didattico. *L'Elettrotecnica, VI* (n. 5), p. 99.

Bordoni, U. (1919). Per un'industria italiana del materiale didattico e scientifico. *L'Elettrotecnica, VI* (n. 8), pp. 150-152.

Borruso, F. Cantatore, L. Covato C. (2020). Il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dell'Università degli Studi Roma Tre: storia, identità e percorsi archivistici. In Ascenzi, A., Covato, C., Meda, J. (a cura di), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio* (pp.129-160). EUM.

Brunelli, M. (2018). Cataloghi commerciali dei materiali scolastici e collezioni storiche dei sussidi didattici. Nuove fonti per la storia dell'industria per la scuola in Italia (1870-1922), History of Education & Children's Literature, 13(2), pp. 469-510.

Brunelli, M. (2020). Per una storia della circolazione dei sussidi botanici in Italia tra XIX e XX secolo. Appunti di lavoro sulle collezioni scolastiche e sui cataloghi commerciali per la scuola. In Barausse, A. et al. (a cura di), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo. Atti dell'incontro internazionale di Studi Campobasso 2/3 Maggio* (pp. 433-458). Pensa Multimedia.

Cambi, F. (2011). Una rivoluzione nella ricerca storico-educativa: la documentazione scolastica e…le pagelle, in *Le pagelle nei 150 anni della storia della scuola elementare in Italia,* https://www.museodellascuola.it/mostra-2/le-pagelle-nei-150-anni-della-storia-della-scuola-elementare-in-italia/ consultato il 30/03/2024.

Cantatore, L. (2020). Il MuSEd di Roma Tre fra passato e presente. Con inediti di Giuseppe Lombardo Radice e Mauro Laeng. In Barausse, A. et al. (a cura di), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo. Atti dell'incontro internazionale di Studi Campobasso 2/3 Maggio* (pp. 247-270). Pensa Multimedia.

Cantatore, L. (2022). Storia e vita del MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione dell'Università Roma Tre, in *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, n.39, pp. 139-159.

Clementi, F. (1923). La prima mostra romana dell'industria, dell'agricoltura e dell'arte applicata all'industria. *Rivista di studi e di vita romana*, anno I, pp. 248-254.

Consiglio provinciale delle corporazioni di Roma, Anno XI, 7 gennaio 1939, n.1 Bollettino dei protesti cambiari – dei fallimenti e del movimento delle ditte.

Covato, C. (2010). The «Mauro Laeng»; historical museum of education – «Roma Tre» University, Italy. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education,* 5(2).

Escolano Benito, A. (a cura di) (2007). La cultura material de la escuela, Berlanga de Duero, CEINCE.

Escolano Benito, A. (1996). Postmodernity or High Modernity? Emerging Approaches in the New History of Education. *Paedagogica Historica*, 32(2), pp. 325-341.
Foglio degli Annunzi Legali della Provincia di Roma, Anno 1923, Sabato 7 novembre, numero 89, p.1771.
Foglio degli Annunzi Legali della Provincia di Roma, Anno 1924, Sabato 5 gennaio, numero 2, p. 23.
Foglio degli Annunzi Legali della Provincia di Roma, Anno 1925, p. 1735.
Foglio degli Annunzi Legali della Provincia di Roma, Anno 1927, Mercoledì 9 febbraio, numero 11, p. 180.
Gargiulo, M. R. (2015). Commissione amministratrice degli Ospizi di Santa Maria in Aquiro e Santi Quattro Coronati, Archivio storico, Inventario 1810-1977, 1360 unità Istituti di Santa Maria in Aquiro – ISMA, Accademia nazionale dei Lincei, Regione Lazio – Assessorato alla cultura ed alle politiche giovanili, Roma.
Anonimo. (1925). Nomine, promozioni ed onorificenze. Il Policlinico: sezione pratica, Anno XXXII (13), p. 453.
Julia, D. (1995). La culture scolaire comme object historique, in Novoa, M. Depaepe, E.W. Johanningmeier (a cura di), The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives, *Paedagogica Historica*, Supplementary Series, I. pp. 353-382.
Kolega, A. (2015). Istituti di Santa Maria in Aquiro – ISMA, Accademia nazionale dei Lincei Regione Lazio, Assessorato alla cultura ed alle politiche giovanili, Gli archivi storici degli Istituti di Santa Maria in Aquiro, Inventario, 1320 – 1977, Roma.
L'Istituto «Archimede» (1919). Bollettino mensile agosto n. 2.
L'Istituto «Archimede» (1919). Bollettino mensile dicembre n. 6.
L'Istituto «Archimede» (1919). Bollettino mensile luglio n. 1.
L'Istituto «Archimede» (1919). Bollettino mensile novembre n. 5.
L'Istituto «Archimede» (1919). Bollettino mensile ottobre n. 4.
L'Istituto «Archimede» (1919). Bollettino mensile settembre n. 3.
L'Istituto «Archimede» (1920). Bollettino mensile febbraio n. 8.
L'Istituto «Archimede» (1920). Bollettino mensile gennaio n. 7.
L'Istituto «Archimede» (1920). Bollettino mensile marzo-aprile n. 9-10.
Meda, J. (2011). «Mezzi di educazione di massa». Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra xix e xx secolo. *History of Education & Children's Literature*, 6(1), pp. 253-279.
Meda, J. (2016). Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra xix e xx secolo. Francoangeli.
Nozari, M. (1919). Lettere alla redazione. Ancora per un'industria italiana del materiale scientifico e didattico. *L'Elettrotecnica, VI* (n.13), p. 258.
Nozari, M. (1919). Per un'industria italiana del materiale scientifico e didattico. *L'Elettrotecnica, VI* (n.2), pp. 30-32.
Piola, F. (1917). La produzione nazionale del materiale scientifico-didattico in Italia, Roma, 12 maggio 1916. *Bollettino Ufficiale del Ministero della Istruzione Pubblica anno 1916 – II Quadrimestre.* Roma, Tipografia operaia romana, pp. 1360-1378.
Sani, R. (2020). La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia, in A. Ascenzi A., C. Covato, J. Meda, *La pratica educativa Storia, memoria e patrimonio*, Atti del 1° Con-

gresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo, Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018, p. 13-26.

Santamaria Formíggini, E. (1919). Per la cultura del popolo (Il recente convegno di Roma). *L'Italia che scrive, 2,* pp. 38-39.

Visintin, M. (1999). «Baluardo delle genti tridentine» La Mendola tra nazionalismo ed imprenditoria (1880-1930). *Archivio Trentino - Trento*, quinta serie, anno XLVIII, n. 2, pp. 95-110.

LA INTRODUCCIÓN DE LAS REGLETAS DE CUISENAIRE EN ESPAÑA

The Introduction of Cuisenaire's Rods in Spain

Josefa Dólera Almaida
Universidad de Murcia (España)
https://orcid.org/0000-0003-4876-8193

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

Resumen

Las regletas de Cuisenaire son un material didáctico para la enseñanza de la aritmética creado por Georges Cuisenaire, director de una escuela de Bélgica. En 1953, el profesor Caleb Gattegno, de la Universidad de Londres, conoció a Cuisenaire y sus regletas; su valoración positiva se plasmó en una asociación entre ambos y Gattegno se dedicó a difundir el material internacionalmente. El trabajo se refiere a las actividades que, en 1955, realizó Gattegno para difundir las regletas en España y a la acogida que tuvieron por parte del profesorado y de personas ligadas al Ministerio de Educación.

Palabras clave: Cuisenaire; Gattegno; Puig Adam; Aprendizaje de la aritmética.

Abstract

Cuisenaire's rods is a didactic material for the teaching of arithmetic created by Georges Cuisenaire, the headmaster of a school in Belgium. In 1953, Professor Caleb Gattegno of the University of London became acquainted with Cuisenaire and his rods; his positive assessment led to a partnership between both, and Gattegno went on to disseminate the material internationally. The work refers to the activities carried out by Gattegno in 1955 to disseminate the rods in Spain and the reception they received from teachers and people linked to the Ministry of Education.

Keywords: Cuisenaire; Gattegno; Puig Adam; Arithmetic learning.

INTRODUCCIÓN

En marzo de 1955, el profesor de la Universidad de Londres, Caleb Gattegno, realizó un viaje a Madrid para presentar un material didáctico, las regletas de Cuisenaire. Gattegno había creado la *Commision Internationale pour l'Étude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques* (CIEAEM) y era secretario de la misma.

En Madrid conoció al catedrático de matemáticas del Instituto San Isidro, Pedro Puig Adam, al que invitó a integrase en la CIEAEM. Esta reunión y las actividades que se realizaron propiciaron una vía de conexión internacional para los profesores de matemáticas españoles, liderada por Puig Adam.

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

Las fuentes utilizadas en la investigación han sido los informes de las reuniones que se realizaron, publicaciones sobre las regletas de Cuisenaire de la época, especialmente las realizadas por Caleb Gattegno y por Puig Adam. También se han utilizado las obras que publicó la CIEAEM en la década de los 50 del siglo xx y que fueron traducidas al español (Piaget et al., 1965; Gattegno et al., 1967). Sobre la fundación y el desarrollo de la CIEAEM una fuente fundamental es el resumen histórico realizado por Lucienne Felix (Felix, 1986), profesora francesa que perteneció a la Comisión desde sus inicios. Las regletas de Cuisenaire y su contexto histórico han sido tratadas en la obra de Dick De Bock y Geert Vanpaemel sobre el desarrollo del movimiento de la Matemática Moderna en Bélgica (De Bock y Vanpaemel, 2019).

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

GATTEGNO Y LA CREACIÓN DE LA CIEAEM

En 1950 Gattegno, profesor del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, preocupado por las dificultades que la educación matemática presentaba

en ese momento, en diferentes países, decidió reunir a un grupo de especialistas en matemáticas, psicología y educación para intercambiar impresiones sobre esta cuestión, en Debden (Reino Unido). A esta reunión siguieron otras en 1951, como la de Keerbergen (Bélgica) en abril y la de Herzberg (Suiza) en agosto. Sería en 1952, en el encuentro celebrado en La Rochette par Melun (Francia) cuando se fundó oficialmente la CIEAEM. El matemático Choquet, de la Universidad de París, ocupó la presidencia de la Comisión; mientras que Piaget (Universidades de Ginebra y París) y Gattegno (Universidad de Londres), asumieron los cargos de vicepresidente y secretario, respectivamente. Entre los «miembros fundadores» de la CIEAEM de encontraban: E. W. Beth (profesor de Lógica y de Filosofía de las Ciencias en la Universidad de Amsterdam), G. Choquet, J. Dieudonné (Northwestern University Evanston de Illinois, Estados Unidos y miembro del grupo Bourbaki), L. Félix (Francia), A. Lichnerowicz (Collége de France), E. Castelnuovo (Italia) y W. Servais (Bélgica), entre otros (De Bock y Vanpaemel, 2019; Felix, 1986; Gattegno et al., 1967).

El objetivo prioritario de la CIEAEM era «tomar todas las iniciativas que, en el campo de la acción y del estudio, lleven a una mejor compresión de los problemas planteados por la enseñanza de las matemáticas para su mejoramiento en todos los niveles» (Piaget et al., 1965, p. XII). Para ello, la Comisión organizó numerosas reuniones de ámbito internacional en las que los miembros de la CIEAEM y especialistas invitados abordaban temas considerados de interés en ese momento. En cada una de ellas, los asistentes presentaban sus experiencias, sus inquietudes y conclusiones sobre la enseñanza matemática. Esto originaba debates entre los participantes, que exponían sus diferentes concepciones sobre la docencia, y propiciaba los intercambios de ideas y las investigaciones personales o colectivas (Felix, 1986, p. 20). De Bock y Vanpaemel (2019, pp. 38-39) consideran que la Comisión constituyó «un foro único» en aquel momento, pues la actividad de la *Comisión Internacional de Instrucción Matemática* (ICMI), fundada en 1908 y única organización internacional en este campo, fue prácticamente inexistente tras la Segunda Guerra Mundial, aunque comenzó a retomar su actividad a partir de 1953. En la Tabla 1 se muestran las reuniones de la CIEAEM que se celebraron entre 1950 y 1960, indicando el tema que fue objeto de estudio en cada una de ellas.

El estudio de materiales didácticos para la enseñanza de las matemáticas despertó el interés la CIEAEM desde su fundación (De Bock y Vanpaemel, 2019). La CIEAEM buscaba estudiar el material dirigido a la enseñanza de la matemática, pero no se trataba «de elegir material y recomendarlo en nombre de la Comisión sino de mostrar su profundidad, las posibilidades de su uso y comentar y discutir los logros más relevantes» (Felix, 1986, p. 48). Por ello, dedicó a este tema su décimo primera reunión, celebrada en Madrid en abril de 1957, y la segunda de sus obras colectivas, *Le matérial pour l'enseignement des Mathématiques* (1958). Según

indicó la Comisión, esta publicación era la primera de su género en lengua francesa e intentaba llenar el vacío de literatura pedagógica que había en ese momento.

Tabla 1. Reuniones de la CIEAEM (1950-1960).

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

Fuente: *Felix, 1986, pp. III-IV.*

La Comisión recomendaba la utilización de materiales sencillos, versátiles y de bajo coste económico e incidía en el uso de modelos didácticos dinámicos, sobre los que el niño pudiese actuar a través de la manipulación (Gattegno et al., 1967). Esta propuesta logró interesar al profesorado, que comenzó a experimentar con modelos creados por ellos mismos o por otros docentes (Dólera-Almaida y Carrillo-Gallego, 2023; Dólera-Almaida et al., 2023).

La Comisión no era dependiente de ningún organismo oficial, sin embargo, su labor fue reconocida por importantes instituciones, como la UNESCO y la OCDE (Felix, 1986).

LAS REGLETAS DE CUISENAIRE

El material de las regletas o números en color fue ideado por Georges Cuisenaire (Imagen 1). El material Cuisenaire estaba compuesto por un conjunto de regletas de sección 1 cm^2 y forma rectangular. Estas varillas simbolizaban los diez primeros números naturales y se diferenciaban en color y longitud de la siguiente forma: blanco (1 cm), rojo (2 cm), verde claro (3 cm), rosa (4 cm), amarillo (5 cm), verde oscuro (6 cm), negro (7 cm), marrón (8 cm), azul (9 cm) y naranja (10 cm). La correspondencia entre el color y la longitud no fue aleatoria. Los colores rojo, rosa y marrón (en los que predominaba el color rojo) se correspondían con las regletas que simbolizaban a las potencias de dos: dos, cuatro y ocho. Los colores verde claro, verde oscuro y azul (en los que predominaba el último de ellos) estaban asociados a los múltiplos de tres: tres, seis y nueve. Aquellos en los que el amarillo tenía una presencia más destacada, como el amarillo y el naranja, representaban al 5 y al 10, respectivamente. El número 7, cuyos únicos divisores eran la unidad y él mismo, aparecía coloreado de negro. El número 1, divisor de todos los anteriores, se relacionaba con el color blanco (Gattegno, 1967; Puig Adam, 1959). Completaban el material un conjunto de tarjetas que se diferenciaban en tres tipos: carta mural, con todos los productos hasta 10 x 10; un juego de lotería, con productos distribuidos de forma aleatoria; y un juego de tarjetas, en las que figuraban productos en color (De Bock y Vanpaemel, 2019; Gattegno, 1967; Gattegno, 1957a).

Georges Cuisenaire era maestro de enseñanza primaria y desarrolló con sus propios alumnos, de la escuela de Thuin (Bélgica) en la que ejercía y de la que más tarde fue director, numerosas experiencias a lo largo de su trayectoria profesional. Los resultados obtenidos le animaron a registrar y a comercializar en 1951 el material didáctico que lleva su nombre. En 1952 publicó un folleto dedicado a explicar al profesorado cómo emplear dicho material, titulado *Los números en color* (De Bock y Vanpaemel, 2019).

Inicialmente, las regletas de Cuisenaire estaban enfocadas al estudio: de las cuatro operaciones aritméticas básicas; el sistema de numeración decimal; los conceptos de divisor, múltiplo y fracción; las secuencias aritméticas; y la obtención de áreas y volúmenes. Las tarjetas que se incluían en el material complementaban a las regletas a la hora de trabajar la multiplicación, las fracciones y los factores (De Bock y Vanpaemel, 2019; Gattegno, 1967).

Imagen 1. *Georges Cuisenaire, inventor de las regletas que llevan su nombre.*



Fuente: *De Bock y Vanpaemel, 2019, p. 45.*

Entre los objetivos didácticos del método Cuisenaire, su creador destacaba los siguientes: permitía al niño construir las distintas relaciones aritméticas de forma cualitativa y atendiendo a su propio ritmo de aprendizaje; el cálculo se presentaba como un procedimiento vivo y atractivo para el escolar; las acciones que se realizaban con el material hacían que el estudiante adoptase un papel activo en su aprendizaje, el conocimiento surgía de sus propias experiencias; y posibilitaba una adquisición global del concepto de número, favorecida por la composición y la descomposición de las distintas regletas que formaban el material (De Bock y Vanpaemel, 2019, pp. 44-46).

En 1953 Fernand Hotyat, director del Institut Supérieur de Pédagogie du Hainaut, informó a Gattegno del material didáctico que Cuisenaire había creado, y Gattegno viajó hasta Thuin para conocer de primera mano el material de los números en color (De Bock y Vanpaemel, 2019, p. 46). Gattegno quedó impresionado por el invento de Cuisenaire. Creía firmemente que este método «constituía la solución definitiva de la enseñanza del cálculo aritmético y la liberación de la tortura que esta enseñanza había supuesto hasta entonces para la infancia» (Puig Adam, 1959, p. 6). Quizás por esta razón y en «aras de su apostolado» (p. 6), decidió dedicar la mayor parte de su actividad investigadora a desarrollar el método basado en los números en color, llegando incluso a renunciar a la estable posición de la que disfrutaba en la Universidad de Londres (Puig Adam, 1959). A partir de ese momento, en la CIEAEM se prestó atención a ese material. En las reuniones que se llevaron a cabo en Calw, Oosterbeek y Bellano, se presentaron lecciones y experiencias en las que niños manipulaban por vez primera las regletas de Cuisenaire ante los asistentes, y no tardaron en desarrollarse otras sesiones en las que los estudiantes manipularon otro novedoso material: los geoplanos que fueron inventados por Gattegno (Felix, 1986, pp. 47-48).

En 1954 Gattegno fundó la primera empresa dedicada a la fabricación y distribución de las regletas de Cuisenaire, Cuisenaire Company, con sede en Wembley

(Reino Unido). Y escribió, junto a Cuisenaire, el libro *Números en Color* (1954). Esta obra estaba dedicada al profesorado y en ella los autores mostraban cómo utilizar el material para la enseñanza de los problemas aritméticos que componían los programas escolares (De Bock y Vanpaemel, 2019, p. 47). Gattegno impartió cursos y conferencias sobre las regletas de Cuisenaire en numerosos países (Reino Unido, Alemania, Bélgica, Canadá, Francia, Suiza, España, etc.) y logró interesar a un conjunto considerable de profesores de diferentes nacionalidades, que inspirados por él desarrollaron experiencias didácticas con este material.

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

Gattegno (1967) señalaba que las regletas habían sido objeto de numerosas investigaciones en diferentes países, con excelentes resultados, y que se habían llevado a la práctica con estudiantes de diferentes edades. Profundizó y adaptó el método de los números en color, y elaboró propuestas que se extendían más allá de los contenidos propios de la enseñanza primaria, como el estudio de los enteros y de las operaciones con enteros; el estudio de las fracciones y de operaciones con fracciones; la resolución de sistemas de ecuaciones; las progresiones aritméticas y su propiedades; la teoría de exponentes enteros y las progresiones geométricas; el cálculo de superficies y volúmenes de cuerpos semejantes, y el cálculo combinatorio, entre otros (pp. 215-219).

LA PRESENTACIÓN DE LAS REGLETAS EN MADRID

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

En estas sesiones (Puig Adam, 1955a), los niños fueron capaces de asociar el color de las regletas al número correspondiente tras jugar libremente con ellas (ordenándolas, clasificándolas, etc.). A través de la manipulación con el material, en ocasiones de forma espontánea y otras sutilmente guiados por el profesor, los

alumnos de primaria pudieron descubrir relaciones de equivalencia entre las distintas regletas. Evidenciaron la operación suma, «regleta roja + regleta verde claro = regleta amarilla» (p. 38); la propiedad conmutativa de la suma, «rojo + verde claro = amarillo = verde claro + rojo, y análogamente: verde claro + morado[1] = morado + verde claro = negro» (p. 38), y la propiedad asociativa de la suma: «rojo + verde claro + morado = amarillo + morado = rojo + negro = azul» (p. 38). Por su parte, los estudiantes del primer curso del bachillerato (10-11 años) lograron desarrollar, entre otros contenidos, las operaciones de multiplicación y división; así como las primeras ideas sobre el concepto de fracción y las relaciones del cálculo con fracciones. A modo de ejemplo se describe una situación en la que el niño se aproxima a la noción de fracción a través de las regletas de Cuisenaire: si se coloca la regleta blanca junto a la amarilla y estas se comparan, el estudiante puede establecer la siguiente relación entre ellas: «si la amarilla vale uno, la blanca vale un quinto» (Puig Adam, 1959, p. 6) o dicho de otra forma, la regleta blanca «es un quinto de la amarilla» (p. 6).

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

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

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

[1] Se refiere a la regleta de color rosa.

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

La apertura internacional de Puig Adam también se manifestó en su participación en la XIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública, celebrada en Ginebra en julio de 1956, auspiciada por la Oficina Internacional de Educación, que dirigía Jean Piaget, miembro asimismo de la CIEAEM. Como ha puesto de manifiesto Elena Ausejo, muchas de las ideas sobre enseñanza de las matemáticas que se recomendaron en esta Conferencia Internacional, coinciden con las que Puig Adam había formulado en su Decálogo de la Didáctica Matemática Media, publicado en 1955 (Ausejo, 2013).

PROYECCIÓN DE LA VISITA DE GATTEGNO A ESPAÑA

Las posibilidades del uso de las regletas de Cuisenaire en la enseñanza de las matemáticas despertaron gran interés entre el profesorado español, sobre todo entre los docentes de enseñanza primaria y el profesorado de escuelas normales. Esto originó que se creara una empresa, Cuisenaire de España, que comercializó las regletas en ese país y tradujo y publicó varias obras sobre este material, en particular, las que Gattegno había escrito (Puig Adam, 1958a, p. 49). Un ejemplo son las versiones españolas de los tres primeros manuales de *Aritmética con números en color* (Gattegno, 1957a, 1957b, 1958), cuyas primeras ediciones fueron publicadas entre 1957 y 1958.

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

el objetivo de mostrar aplicaciones de este material didáctico en el bachillerato, Puig Adam ideó una propuesta para trabajar las progresiones aritméticas de orden superior empleando las regletas. Esta lección fue publicada en su obra *Didáctica matemática eurística* (Puig Adam, 1956).

La XI Reunión de la CIEAEM, celebrada en Madrid en 1957, estuvo acompañada de la I Exposición de material didáctico matemático, que fue ubicada en el Instituto San Isidro. Francia, Inglaterra, Alemania, Italia, Suiza, Austria y Uruguay contribuyeron con numerosos materiales didácticos a la exposición. Entre los modelos que componían el stand belga se encontraban las regletas de Cuisenaire (Dólera-Almaida y Carrillo-Gallego, 2023). Durante la reunión-exposición también se llevaron a cabo lecciones modelo, Gattegno desarrolló ante los asistentes una lección con estudiantes de enseñanza primaria españoles, en la que utilizó las regletas de Cuisenaire. Esta sesión se dividió en dos etapas: el objetivo de la primera era que los alumnos se familiarizaran con el material a través del juego libre; en la segunda, conducidos por el profesor, los niños fueron capaces de comprender –de forma muy intuitiva– el concepto de fracción y de realizar algunas operaciones sencillas con ellas (Puig Adam, 1958a).

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

> El gesto de poner extremo con extremo (...), tan primitivo, es también el que permite trascender el conjunto de regletas dadas, ya que hace pasar a longitudes no comprendidas en el juego. Pero es asimismo la base operatoria de toda el álgebra de los números racionales. Habiendo fundido en sí la estructura de los cuerpos de los números racionales, no es extraño que el conjunto de regletas forme *el* material para la enseñanza de la aritmética. No hay problema que no se pueda aclarar o resolver con su ayuda. Su multivalencia constituye el mayor valor pedagógico y económico. (Gattegno, 1967, pp. 219-220)

Como apéndice de su capítulo, Gattegno introdujo un Anexo en el que se desarrollaba una lección activa de Puig Adam para trabajar las progresiones aritméticas

de orden superior, en el bachillerato, con las regletas de Cuisenaire y a la que se ha hecho referencia anteriormente.

CONSIDERACIONES FINALES

La introducción de las regletas de Cuisenaire en España se realizó por el profesor de la Universidad de Londres, Caleb Gattegno, en el marco de una actividad internacional de mejora de la enseñanza de las matemáticas. Gattegno fue un gran defensor de la cooperación internacional para la mejora de la enseñanza de las matemáticas, que impulsó a través de la creación de la CIEAEM, comisión en la que se integraron investigadores de prestigio procedentes de diversos ámbitos de conocimiento, como Piegat, Beth, Gonseth, Dieudonné, Choquet o Lichnerowicz, junto con profesores de matemáticas de niveles no universitarios como Emma Castelnuovo, Lucienne Felix, o Willy Servais. Era una apuesta que pretendía estudiar la enseñanza de las matemáticas y, basada en esos estudios, mejorarla.

La apuesta de Gategno por el papel que los modelos podían tener en el aprendizaje de las matemáticas lo llevó, entre otras acciones, a idear un material para el aprendizaje de la geometría plana: los geoplanos, y a asociarse con el maestro belga Georges Cuisenaire para estudiar y difundir las regletas que dicho maestro había creado. La valoración que hacía Gattegno de las regletas de Cuisenaire era muy positiva y las valoraba como «la solución definitiva de la enseñanza del cálculo aritmético» (Puig Adam, 1959, p. 6); por ello se implicó en su estudio y su difusión a nivel internacional.

A esta labor de difusión dedicó viajes a diferentes países para presentar las regletas y potenció la creación de empresas para comercializarlas.

En 1955 presentó este material en Madrid y realizó varias demostraciones en escuelas primarias y primeros cursos del bachillerato. Durante estas actividades tomó contacto con el catedrático de matemáticas del Instituto San Isidro, Pedro Puig Adam y lo animó a integrarse en la CIEAEM y asistir a eventos internacionales como la XIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública, que se celebró en Suiza bajo la presidencia de Jean Piaget.

Ese mismo año, Puig Adam fue nombrado para dirigir una sección del Centro de Orientación Didáctica, con el encargo de estudiar la mejora de la enseñanza de las matemáticas en el bachillerato. Desde esta responsabilidad, Puig Adam animó reuniones de profesores de matemáticas en las que se discutieron cuestiones sobre la mejora de esas enseñanzas y se presentaron materiales que podían apoyarla. Tanto en los temas tratados como en las conclusiones se advierte la influencia de las corrientes internacionales que aportaba Puig Adam. Asimismo, animó a otros profesores de matemáticas a participar en las reuniones internacionales sobre el tema,

como es el caso del catedrático de matemáticas Alfonso Guiraum, que acompañó a Puig Adam a la reunión de la CIEAEM en Ramsau, Austria (Dólera-Almaida et. al., 2024). La celebración en Madrid de la XI reunión de la CIEAEM y la I Exposición Internacional de Material Didáctico Matemático (en la que hubo una buena participación española), también permitió el acercamiento del profesorado español a los debates que se estaban realizando sobre la enseñanza de las matemáticas (Dólera-Almaida y Carrillo-Gallego, 2023).

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

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

REFERENCIAS

Ausejo, E. (2013). La introducción de la «matemática moderna» en la enseñanza no universitaria en España (1953-1970). *La Gaceta de la RSME, 16*(4), 727-747.

De Bock, D. y Vanpaemel, G. (2019). *Rods, Sets and Arrows. The Rise and Fall of Modern Mathematics in Belgium*. Springer.

Dólera-Almaida, J., Carrillo-Gallego, D. y Sánchez-Jiménez, E. (2023). Poliedros en la Educación Secundaria en España (1955-1960): construcción de modelos matemáticos. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo, 29, 77*-92. https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.84.72.005

Dólera-Almaida, J. y Carrillo-Gallego, D. (2023). Dynamic and Multipurpose Teaching Models at the First International Exhibition of Mathematics Teaching Material. *Education Sciences, 13, 165*. https://doi.org/10.3390/educsci13030265

Dólera-Almaida, J. y Sánchez-Jiménez, E. (2024). Pedro Puig Adam y el método heurístico en la enseñanza de las matemáticas en España. *El Futuro del Pasado, 15, 703*-723. https://doi.org/10.14201/fdp.31159

Dólera-Almaida, J.; Carrillo-Gallego, D. y Sánchez Jiménez, E. (2024). Puig Adam y el Instituto-Escuela de Madrid. *Historia y Memoria de la Educación, 19,* 401-435. https://doi.org/10.5944/hme.19.2024.34620

Felix, L. (1986). *Aperçue Historique (1950-1984) sur la Commision Internationale sur l'Etude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques (CIEAEM).* Bordeaux: IREM de Bordeaux.

GATTEGNO, C. (1957a). *Aritmética con números en color. Libro primero*. Cuisenaire de España.

GATTEGNO, C. (1957b). *Aritmética con números en color. Libro segundo*. Cuisenaire de España.

GATTEGNO, C. (1958). *Aritmética con números en color. Libro tercero*. Cuisenaire de España.

GATTEGNO, C. (1960). *Aritmética con números en color. Manual para el maestro*. Cuisenaire de España.

GATTEGNO, C. (1964). Una visión «práctica» para España, en relación con el problema de enseñanza de las Matemáticas. En Castelnuovo, E., Drenckhahn, F., Felix, L., Fernández Biarge, J., Fletcher, B. y T., Rodeja, E.G., Gattegno, C., Pascual Ibarra, J.R., San Juan Llosa, R., Servais, W. Y Walusinski, G. (Eds.), *Ideas actuales de la Matemática y su Didáctica* (pp. 101-111). Dirección General de Enseñanza Media.

GATTEGNO, C. (1967). Materiales multivalentes. En Gattegno, C., Servais, W., Castelnuovo, E., Nicolet, J.L., Fletcher, T.J., Motard, L., Campedelli, L., Biguenet, A., Peskett, J.W., Puig Adam, P. (Eds.), *El material para la enseñanza de las matemáticas* (pp. 210-226). Aguilar.

GATTEGNO, C.; SERVAIS, W.; CASTELNUOVO, E.; NICOLET, J.L.; FLETCHER, T.J.; MOTARD, L.; CAMPEDELLI, L.; BIGUENET, A.; PESKETT, J.W. y PUIG ADAM, P. (1967). *El material para la enseñanza de las Matemáticas*. Aguilar.

PASCUAL IBARRA, J.R. (1956). Reunión de profesores oficiales de matemáticas de Enseñanza Media. *Revista de Educación*, *45*, 12-13.

PIAGET, J.; BETH, E.W.; CHOQUET, G. DIEUDONNÉ, J.; GATTEGNO, C. y LICHNEROWICZ, A. (1965). *La enseñanza de las matemáticas.* Aguilar.

PUIG ADAM, P. (1955a). Número y color: una asociación transcendente en la didáctica de la aritmética. *Revista de Educación*, *30*, 38-39.

PUIG ADAM, P. (1955b). La Comisión Internacional para el estudio y mejoramiento de la enseñanza matemática. Proyecto de una interesante reunión en Madrid, abril de 1957. *Revista de Educación, 38*, 96.

PUIG ADAM, P. (1956). *Didáctica matemática eurística*. Instituto de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral.

PUIG ADAM, P. (1958a). *El material didáctico matemático actual.* Ministerio de Educación Nacional.

PUIG ADAM, P. (1958b). Enseñanza Heurística de la Matemática. *Enseñanza Media*, *18-19*, 42-51.

PUIG ADAM, P. (1959). Sobre la enseñanza de la Aritmética en la Escuela Primaria. *Vida Escolar, 9-10*, 2-7.

UTANDE, M. (1964). *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de Febrero de 1953,* volumen I y II. Dirección General de Enseñanza Media.

«LA CASSETTIERA»: UN MOBILE CHE RACCHIUDE LA VISIONE DELLO SPAZIO EDUCATIVO DI MARIA MONTESSORI

«La cajonera»: un mueble que resume la visión del espacio educativo de Maria Montessori

«The Cabinet Drawers»: A Cupboard that Encompasses of the Vision if Maria Montessori's Educational Space

Martine Gilsoul
Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre (Italia)
https://orcid.org/0009-0007-2342-3662

Riassunto

Il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dell'Università Roma Tre conserva un armadio Montessori, proveniente dalla prima Casa dei Bambini, che non è ancora stato oggetto di studio. Grazie ad una ricerca con diverse tipologie di fonti è stata provata la sua rarità, anche se non si è ancora potuto ricostruire interamente la sua vicenda. Nonostante questa cassettiera non possieda tutti i requisiti stabiliti da Maria Montessori, essa è tuttavia un esempio eloquente della sua visione dell'ambiente a misura del bambino e del suo pensiero positivo sull'infanzia.

Parole chiave: Metodo Montessori; Arredamento; Cultura materiale della scuola; Educazione infantile.

Resumen

El Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» de la Universidad Roma Tre conserva un armario Montessori de la primera Casa de los Niños, que aún no ha sido estudiado. Gracias a la investigación realizada utilizando distintos tipos de fuentes, se ha podido demostrar su rareza, aunque todavía no ha sido posible reconstruir completamente

su historia. Aunque esta cómoda no cumple todos los requisitos de Maria Montessori, no deja de ser un ejemplo elocuente de su visión de un entorno acogedor para los niños y de su pensamiento positivo sobre la infancia.

Palabras clave: Método Montessori; Mobiliario; Cultura escolar; Educación infantil.

Abstract

The «Mauro Laeng» Museum of School and Education at Roma Tre University preserves a Montessori cupboard from the first Children's House that has not yet been studied. Thanks to research with different types of sources, its rarity has been proven, although it has not yet been possible to reconstruct fully its story. Although this chest of drawers does not meet all the requirements set by Maria Montessori, it is nevertheless an eloquent example of her vision of a child-friendly environment and her positive thinking about childhood.

Keywords: Montessori method; Furniture; School material culture; Early Childhood Education.

INTRODUZIONE

Il *Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng»* dell'Università di Roma Tre, fondato nel 1874 da Ruggiero Bonghi, allora ministro della Pubblica Istruzione, è l'istituzione italiana più antica dedicata alla storia della pedagogia e della scuola. Possiede un variegato patrimonio materiale di grande valore storico-sociale, a cui si aggiungono gli archivi di alcuni pedagogisti e pensatori italiani, di cui Lombardo-Radice è solo un illustre esempio. L'opera di Maria Montessori, definita dai giornalisti americani nel lontano 1913 «la donna più interessante d'Europa», è rappresentata da alcuni suoi materiali originali.

Questa nostra ricerca si basa esclusivamente su quello che viene presentato come «l'armadio Montessori» o il «mobiletto didattico» (Dal Pra, p. 42) presente nella mostra permanente allestita in una sala del MuSEd. Non essendo ancora stato oggetto di uno studio approfondito, le informazioni in merito sono scarse. Dalla sua provenienza – la prima Casa dei Bambini aperta a Via dei Marsi 58 nel 1907 – è stato dedotto che fu progettato dalla stessa Maria Montessori, che avrebbe voluto «dotare ciascuna maestra di un personale armadietto didattico» (Dal Pra, p. 42).

Se ormai da qualche anno gli oggetti del corredo dell'aula scolastica sono stati «elevati al rango delle altre fonti tradizionalmente utilizzate nell'ambito della ricerca storico-educativa» (Meda p. 44), uno studio della cultura materiale della scuola montessoriana non è ancora stato realizzato. I principi pedagogici di Maria Montessori hanno influenzato alcuni architetti, in particolare Herman Hertzberger[1],

[1] Nato nel 1932 frequentò la scuola dell'infanzia Montessori a Amsterdam, esperienza che lo ispirò nel concepire la scuola come una micro-città.

e ispirato alcuni progettisti nell'ideazione di un arredo (Blaszczak, Dobrowolska, Mielnik, Lisiecka) o di materiali sensoriali per bambini ciechi (Moreira, Queiroz Ferreira Barata). Il ruolo essenziale dei materiali Montessori e i loro effetti sui bambini sono stati studiati (Stoll Lillard), ma si è trascurato di indagare la loro evoluzione nel tempo, come se il metodo Montessori si riducesse ad un unico blocco creato interamente a San Lorenzo. In questo modo si dimentica la storia nascosta dietro alle «seggioline e ai tavoli bassi», elemento ormai imprescindibile della scuola dell'infanzia occidentale[2].

In questo studio tenteremo di ricostruire le vicende di questo mobile, pressoché sconosciuto al pubblico, per farlo «parlare» in quanto esempio peculiare di cultura materiale della scuola Montessori. Esso non rientra però nelle categorie di mobili prese generalmente in esame dalla ricerca storica: non è anzitutto un «armadio-museo», anche se con quest'ultimo condivide il ruolo di «supporto alla didattica attiva grazie al quale l'alunno diveniva protagonista del proprio apprendimento» (Pizzigoni, p. 143). L'armadio Montessori presenta una modalità diversa di fare scuola, che non corrisponde all'esperienza della «scuola di tutti», in quanto è strettamente collegato con i principi montessoriani, anche a causa dei materiali che conteneva. Le due categorie contenitore/contenuto hanno quindi il loro interesse, anche se nel nostro studio la priorità sarà data allo studio dell'armadio.

Montessori viene spesso ricordata per la sua «crociata» contro il banco (Meda, p. 62-64) che vedeva come uno «strumento di schiavitù» (1999b, p. 12) in una scuola che anche lei considerava come una «fabbrica di gobbi e ciechi» (1992, p. 48). In effetti da medico, specialista riconosciuta dell'igiene, auspicava che la rivoluzione della scuola non si limitasse agli aspetti architettonici, ma osservava:

> sembrerebbe così naturale dire: lasciate dunque che il bambino si cerchi un posto più illuminato, che se la luce insufficiente rende il lavoro più lento, proceda più adagio; si tratta di cose tanto innocenti: mutar di posto, muovere un passo, impiegare qualche minuto di più a fare una cosa... chi è mai quel tiranno che negherebbe così piccola grazia, condannando alla cecità? [...] Sarebbe così semplice lasciare che i bambini, stanchi di star seduti, si alzassero, e stanchi di scrivere, smettessero (1992, p. 48-49).

Convinta che le origini dello sviluppo sono interiori, Maria Montessori decise di osservare il ruolo essenziale dell'ambiente, che se inadatto potrebbe ostacolare

[2] Non si può dimenticare che già nel 1887 Pauline Kergomard raccomandava con le sue *Istruzioni speciali a proposito della costruzione, del mobilio e dell'insegnamento nelle scuole materne pubbliche* che l'altezza dei tavoli da lavoro doveva essere di 0.42 m o 0.45 m mentre le sedute delle sedie variano da 0.22 a 0.25 per i più grandi. Una nota precisa che «di qualsiasi tipo sia l'arredo scelto, esso dovrà poter essere spostato e proporzionato alla misura media dei bambini».

le energie vitali dei bambini e delle bambine: «Il fattore ambiente è indubbiamente secondario nei fenomeni della vita: esso può modificare, come può aiutare o distruggere; ma non crea giammai» (1999b, p. 67). La Casa dei Bambini di San Lorenzo diventa allora un laboratorio di psicologia:

> il metodo di osservazione è stabilito su una sola base: cioè che i bambini possano liberamente esprimersi e così rivelarci bisogni e attitudini che rimangono nascosti o repressi quando non esista un ambiente adatto a permettere la loro attività spontanea (Montessori, 1999, p. 40).

Maria Montessori propone quindi una risposta pedagogica ai problemi legati allo spazio. Le prime Case dei Bambini romane furono ospitate in appartamenti, conventi, ossia spazi non pensati per ospitare bambini tra i tre e i sei anni. Ma benché alcuni edifici fossero scadenti (White, p. 83-84), i bambini si trasformarono grazie alla libera scelta della propria attività e al fenomeno spontaneo di polarizzazione dell'attenzione.

METODOLOGIA

Benché non corrisponda all'arredamento presente nelle Case dei Bambini attuali, l'analisi di questo mobile consente di ricostruire alcune tappe dell'evoluzione del pensiero di Maria Montessori sulle caratteristiche dell'ambiente educativo, e in particolare sul suo arredamento. Si sono cercate informazioni di fonti diverse per ricostruire le vicende dell'armadio Montessori che riguardano sia il contenitore – da chi è stato progettato, chi lo ha fabbricato e quando – sia il suo contenuto.

Osservazione del mobile: convinti dell'importanza dei «dettagli», «the sublime relevance of the irrelevant» (Depaepe p. 228), abbiamo osservato a lungo l'armadio in tutti i suoi elementi. Abbiamo spolverato minuziosamente ogni parte del mobile, alla ricerca di qualsiasi segno che potrebbe essere un indizio storico.

– Ricerca negli scritti di Maria Montessori: oggetto di studio è stata in particolare l'edizione critica della sua prima opera *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicata all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* (1909), che consente di seguire i cambiamenti nel testo apportati a seconda delle cinque edizioni (1913, 1926, 1935 e nel 1950 con il titolo *La scoperta del bambino*). Le diverse edizioni, a volte con modifiche significative, testimoniano di un pensiero in tensione alla ricerca di un perfezionamento: sia per adeguarsi ai cambiamenti notati, sia per farsi meglio capire. Tuttavia anche i volumi pubblicati alla fine della sua vita si rivelano essere molto utili per la conoscenza dell'inizio del suo lavoro. In effetti Montessori sente l'esigenze di tornare a più riprese a raccontare l'inizio della sua esperienza a San Lorenzo:

> c'è alla base del mio lavoro un solo punto che sempre ritorna alla mia memoria. Senza tale ricordo non mi sarebbe possibile spiegare l'essenza della mia stessa opera. Questo punto fermo che non si potrà mai cancellare, voglio evocarlo davanti a voi, perché rimanga a far parte della Storia (Montessori, 2002, p. 21).

- Le riviste ufficiali dell'Ente *Opera Nazionale Montessori*[3] furono l'organo privilegiato da Maria Montessori per diffondere il suo lavoro: un canale di divulgazione delle sue idee, dove furono pubblicate alcune sue conferenze, le riflessioni delle sue più strette collaboratrici, ma anche resoconti di maestre alle prese con la sperimentazione del metodo nella scuola italiana o estera. Si tratta di *The Call of Education* (bimestrale 1924-1925), l'*Idea Montessori* (mensile dal 1927-1929), *Montessori* (mensile 1931 poi bimestrale nel 1932) e *Opera Montessori* (bimestrale 1933-1934) fino alla più recente *Vita dell'Infanzia* fondata nel 1952 e ancora in vita.
- La ricerca in diversi archivi, in particolare: Archivio della *Associazione Montessori Internazionale* con sede a Amsterdam, Archivio Storico Capitolino di Roma Capitale e Archivio storico della Società Umanitaria a Milano.

Analisi di fotografie delle Case dei Bambini istituite in Italia e all'estero per cercare di individuare l'armadio, o un altro mobile con le stesse caratteristiche. È utile a questo proposito fare una precisazione: in numerose fotografie è presente un armadio, spesso basso, composto unicamente di cassetti. È il mobilio dove i bambini riponevano i loro lavori da terminare. Oltre la ricerca in diversi libri e riviste, è di grande aiuto il sito Atlante Montessori (https://atlantemontessori.org. 270 immagini di scuole Montessori tra il 1907 e il 1950).

- La ricerca di informazioni utili grazie alle testimonianze orali di maestre Montessori di terza generazione, formatesi con le collaboratrici dirette di Maria Montessori, quali Flaminia Guidi, Maria Antonietta Paolini o Giuliana Sorge, nonché di studiosi montessoriani italiani o stranieri.

RISULTATI

Si tratta di un mobile di legno scuro, probabilmente di castagno, di 144 centimetri di altezza, 56 di larghezza e 40 di profondità. La parte bassa, ossia la credenza, è alta 47 centimetri e si chiude con due ante lavorate e una serratura. Dentro vi è un ripiano, attualmente con diverse macchie. I 14 cassetti sono tutti numerati con un tondino di porcellana sia sul cassetto sia in corrispondenza del bordo del mobile. Ogni cassetto, eccetto il 13, ha due pomelli per facilitare lo scorrimento e

[3] Istituito con R.D. 8 agosto 1924 n. 1535.

la sua estrazione del mobile, per consentire il lavoro con il materiale ivi contenuto. Al centro di ogni cassetto si trova una targhetta di porcellana in cui è scritto il contenuto: la targetta del primo cassetto è vuota, sei cassetti (2-7) contengono *Incastri*, due cassetti (8-9) *Alfabetari*, un cassetto (10) *Lapis*, un cassetto (11) *Grad. colori*, due cassetti (12-13) sono sprovvisti di targhetta, il 14 conteneva i *Calamai*. La maggiore parte dei cassetti ha un'altezza di 4 centimetri, eccezion fatta per i cassetti n. 11 (5 centimetri), n. 12 (6 cm), nn. 13 e 14 (6,5 cm). È presente un sistema di chiusura ai due lati del mobile: un chiavistello impediva l'apertura dei cassetti. La piastrella di ottone che ricopre la serratura è molto raffinata. Sulla cassettiera non vi è nessuna traccia di targhetta di metallo o di etichetta cartacea con il nome del fabbricante. Nessun indizio ci suggerisce l'anno di fabbricazione.

Immagine 1. *La cassettiera con il materiale contenuto.*



Fonte: *Il Pepe verde speciale Mused, p. 42.*

Dei sei cassetti previsti per gli incastri, uno solo ne contiene alcuni: ogni piastrella, quadrata di 10 cm di lato, di legno al colore naturale, contiene una forma geometrica diversa di colore bordeaux o blu scuro. Un solo cassetto dell'Alfabetario ha conservato il suo contenuto. In un catalogo del 1913 è presente il *Cofanetto con gli incastri piani di legno* con sei cassetti per un totale di 32 forme geometriche (Honegger Fresco, p. 58-61). Le lettere mobili tagliate in cartoncino furono inventate nel settembre 1907. Fu Anna Fedeli, stretta collaboratrice di Maria Montessori, che le propose di raggruppare tutte le lettere in un contenitore. Mostrò come esempio una scatola trovata nel cortile di Via dei Marsi, in cui aveva stipato le lettere ritagliate, scusandosi per il «carattere primitivo» della sua proposta. Maria Montessori accolse la sua proposta e questa scatola fu il prototipo per l'alfabetario mobile poi universalmente diffuso (Kramer, p. 127-128). L'attività della gradazione dei colori ha come scopo lo sviluppo della memoria cromatica, per il quale attualmente sono previsti quattro livelli di difficoltà. Nei cataloghi degli anni Dieci questo materiale era costituito di due scatole identiche, composte ognuna di otto

colori declinati in otto sfumature (Honegger Fresco, p. 55). Per quanto riguarda i calamai, un visitatore recatosi in Italia nell'estate 1913 nota il loro uso a Via dei Marsi 58: «Alle dieci meno un quarto la direttrice tirò fuori lavagne e libri di scrittura e uno dei ragazzi mise a disposizione i calamai» (White, p. 71) e poi «i calamai sono messi a posto» (White, p. 72).

Possiamo sottolineare che l'armadio ha il pregio di riunire del materiale che solitamente era, ed è tuttora, contenuto in diversi contenitori di grandi dimensioni, come l'armadietto della geometria e l'alfabetario, che a secondo del costruttore è composto da una grande scatola o due di mezze dimensioni. Spesso le matite sono disposte in diversi portamatite sul mobiletto con gli incastri di ferro. È un modo di ottimizzare lo spazio rispondendo alla «scarsità del mobilio» che Maria Montessori auspicava per garantire l'essenzialità dell'ambiente. Sono raggrupate diverse aree di sapere: il linguaggio, l'educazione del senso visivo alle forme, e il senso cromatico; ogni cosa ha il suo posto preciso e l'interno dei cassetti ha scomparti per mantenere il materiale in ordine. Tuttavia, pur essendo di dimensione ridotta, il mobile non è esattamente a misura di bambino. I cassetti superiori sono di accesso difficile per i bambini di meno di cinque anni, e la loro altezza non facilita l'estrazione completa. Inoltre Maria Montessori raccomandava l'uso di un legno chiaro per vedere meglio le eventuali macchie e facilitarne la rimozione.

Un mobile che testimonia l'evoluzione del pensiero di Maria Montessori

Spesso si tende a dimenticare che ci vollero anni per elaborare quello che viene comunemente chiamato «metodo Montessori». La prima Casa dei Bambini dipendeva da una società edilizia, l'*Istituto Beni Stabili di Roma* (IRBS), le uniche spese ammesse «erano quelle ordinarie di un ufficio» (1999ª, p. 154). È utile allora ricordare che

> non è da credere che «l'ambiente» della prima Casa dei Bambini fosse grazioso e leggero come quello oggi conosciuto. I mobili più imponenti erano una robusta tavola per la maestra, troneggiante press'a poco come una cattedra, e una immensa credenza alta e massiccia dove poter collocare ogni specie di oggetti: i suoi solidi sportelloni erano chiusi da chiavi che rimanevano nelle mani della maestra (1999ª, p. 155).

È evidente dalla descrizione che non si tratta dell'armadio che ci interessa. Questa credenza spicca con le sedie a cui Montessori prestò la massima attenzione, convinta dell'importanza di assicurare una seduta comoda: «Ho fatto fabbricare delle seggioline, alcune impagliate e altre di legno, leggere, e possibilmente eleganti, che non fossero però una riproduzione piccola delle sedie dell'adulto ma proporzionate alla forma del corpo infantile» (Ibidem). Maria Montessori ci teneva molto a sotto-

lineare che non aveva inventato un metodo, ma si era fatta interprete delle rivelazioni dei bambini, che la avevano spinta a modificare radicalmente la preparazione dell'ambiente. Nella prima edizione del libro *La scoperta del bambino,* scritta nel 1909, due anni quindi dopo l'apertura della prima Casa dei Bambini, scrive:

> Le credenze sono basse – il loro piano superiore è all'altezza di un tavolino per adulto – ma molto lunghe, sì da comprendere un notevole numero di sportelli, ciascuno dei quali è chiuso da una chiave diversa: la serratura è a portata di mano dei bambini, sì che essi possano aprire e chiudere e disporre oggetti dentro ai reparti. Sul piano della credenza lungo e stretto, sta una tovaglietta di biancheria; e su, allineati, piccoli vasi di fiori – o una gabbia con uccelli, o una vaschetta con pesci vivi (Istituto superiore di ricerca, p. 185)[4].

Osservando l'attività dei bambini, Maria Montessori aveva capito l'importanza di lasciare scegliere la propria attività, che deve corrispondere al «bisogno di agire intelligentemente» (1999b p. 50): motivo che la spinse a scegliere esclusivamente mobili bassi, come fu il caso nella Casa dei Bambini, aperta nel 1909 a Via Giusti[5], dove fu accolta una sessantina di orfani dopo il terremoto di Messina: «vennero costruiti mobili piccoli e chiari, lucenti, con piccole credenzine con sportelli, e con tendine colorate, tavoli circolari estremamente bassi e di colore vivace, tra altri tavoli rettangolari più alti e chiari, sedie e poltroncine» (1999[a], p. 192). Il criterio della «misura del bambino» non è un mero slogan, ma si sviluppa in diverse accortezze: Maria Montessori evoca anche la «semplicità di costruzione»: «se [...] le credenze si aprissero in modo complicato e avessero cassetti difficili a scorrere, ciò esaurirebbe probabilmente l'interesse infantile, prima di utilizzarlo» (1935, p. 19). Questi brani ci fanno intuire che l'armadio Montessori non era presente all'apertura della prima Casa dei Bambini e che non risponde totalmente né al criterio della «misura del bambino», né a quello di «semplicità di costruzione».

Un esemplare unico?

Durante lo spoglio delle riviste, l'unico riferimento è stato trovato in un articolo di *Vita dell'Infanzia* dedicato alla Casa dei Bambini di via dei Marsi: vi si descri-

[4] Nell'edizione del 1926, questo periodo diventa: «le credenze sono basse, leggere e molto semplici. Alcune chiuse da una semplice tendina, altre invece con sportelli, ciascuno dei quali è chiuso da una chiave diversa: la serratura è a portata di mano dei bambini, sì che possono aprire e chiudere e deporre oggetti dentro ai reparti».

[5] La Casa dei Bambini era ospitata nel convento delle Francescane Missionarie di Maria, che ospitava anche alcuni bambini del quartiere.

ve l'ambiente in cui vi era «l'arco del muro dove era posata la grande cassettiera». Si tratta proprio dell'armadio che ci interessa, come suggerisce una nota:

> Questo mobile (non il primo, che era una credenza con due unici, grandi sportelli e con serratura) costruito per contenere i materiali, alto cm. 144, con 14 cassetti e 2 sportelli, è oggi conservato nel Museo Storico della Didattica della Terza Università di Roma (Melucco, p. 14).

Nel 1925 l'IRBS decise di donare al Governatorato di Roma quattro Case dei Bambini[6] chiuse da un anno. In quell'occasione fu stilato l'inventario completo del loro contenuto. In ognuna di loro figura un «armadio grande» il cui contenuto di materiali montessoriani[7] è composto da un gran numero di scatole. Questo elemento ci fa capire che non si tratta della cassetiera, ma di un armadio molto capiente. È utile sottolineare che furono aperte due Case dei Bambini in Via dei Marsi: la prima del 1907 si trova al civico 58, la seconda al civico 42. Un inventario del civico 58 riporta «1 credenzino per materiale didattico», che potrebbe essere la cassettiera (Crescenzi, Furlani, p. 76).

La ricerca del costruttore è stata vana: il primo ente che fabbricò il materiale Montessori fu il reparto Giocatoli della *Casa di Lavoro* istituita nel 1907 presso la Società Umanitaria, sotto la responsabilità di Alessandrina Ravizza. Dal 1908 al 1923 fu il «principale produttore e fornitore del materiale Montessori, sia a livello nazionale che internazionale» (Pozzi, p. 104). Purtroppo la maggior parte dei documenti relativi alla costruzione del materiale Montessori è andata persa; esiste un documento del 1920 *Distinta del materiale Montessori per le Case dei Bambini* (ASSU 371-6), ma non vi è traccia di fabbricazione di arredamento. Da diversi decenni il costruttore «ufficiale» di arredamento e materiali Montessori è la ditta GAM (Gonzagareddi Montessori), la cui prima esperienza risale alla bottega di falegnameria dei fratelli Bassolì alla metà degli anni Dieci. Il responsabile attuale

[6] Sono le Case dei Bambini che erano a Via Bodoni 5, Via Marmorata 116, Via dei Marsi 42, Via dei Volsci 10.

[7] 1 scatola di incastri, 2 scatole di forme geometriche in cartone e 2 scatole di forme in legno, 2 scatole di cilindretti, 2 campanelli con un martelletto, 1 scatola con le allacciature, 1 scatola di numeri su tavolette di legno,

2 scatole di fuselli, 2 parallelepipedi - 1 cilindro - 2 piramidi - 1 cono - 1 sfera (in legno), 1 alfabetario in legno

1 calamaio, 1 scatola con gessi bianchi e colorati, 1 scatola con quadrati di legno e cubetti, 1 scatola di parallelepipedi (grandezze), 3 serie di incastri, 2 tavolette per il disegno degli incastri, 6 lavagnette - 4 cancellini,

10 misure Seguin, 1 scatola di attrezzi vari (martello ecc.), 26 incastri e figure geometriche su tavolette di legno e cartone, 1 ovale di legno con asticciuole, 8 cubi in gradazione, 30 bacchette per ginnastica (ASC - Uff. Assistenza Sociale, busta 23 - f.7).

del dipartimento Montessori non ha mai visto tale «cassettiera» nei documenti in possesso della ditta, tutti risalenti a dopo gli anni Trenta. In un catalogo del 1938 si presenta come «strettamente indispensabile» un «Armadietto a 4 ante e 3 vani chiusi a 4 chiavi misura alt. cm. 100 larg. cm 120 prof. cm 40» e un «Mobiletto porta materiale altezza cm. 70 largh. cm. 100 profondità cm. 50». Si tratta quindi di mobili molto diversi dalla cassettiera, sia per forma sia per altezza. La ditta inglese Philp Tacey presenta *The «Montessori» Cupboard*: «Specially designed with separate compartments, skilfully arranged for storing the Didactic Material for the Montessori method of teaching. Double panelled doors» (lungh. 140 × largh. 43 × alt. 81 cm) (Honegger Fresco, p. 139). L'unico punto in comune con la cassetiera è che si tratta di un armadio con due ante e una serratura, ma in questo caso ad altezza di bambino. A Berlino la ditta *Johannes Muller,* alla quale Maria Montessori aveva dato l'esclusiva, fabbricava l'arredo e il materiale in Germania. La ditta partecipò a una prima mostra ricostruendo un'aula Montessori a Colonia nel 1914, ma le fotografie del pieghevole (1913) ritraggono tutte bambini che lavorano all'aria aperta (Honegger Fresco, p. 77). Nel libro che ripercorre la storia della ditta, *Montessori Lehrmaterialien 1913-1935. Möbel und Architektur,* non vi è nessuna cassettiera e solo due fotografie (per un totale di 67 immagini di interni) mostrano una credenza alta. La ditta americana *The House of Childhood* (1913) vendeva unicamente del materiale. L'assenza della cassettiera, o di qualsiasi mobile che le assomigliasse, ci fa capire che essa non era diffusa. Non è da meravigliarsi allora che nei cataloghi Vallardi e Paravia nessun mobile assomiglia alla cassettiera: non era certo un mobile corrispondente ai criteri della scuola tradizionale.

È stato chiesto a diciotto persone di diverse età, maestre o formatrici di diversa provenienza montessoriana, italiane e non, se avevano già visto la cassettiera, o un mobile similare. Nessuno ha potuto fornirci informazioni in merito. Il fatto che pure la responsabile dell'archivio dell'*Associazione Montessori Internazionale* non lo aveva mai visto ci fa capire la sua rarità.

DISCUSSIONE

Allo stadio attuale delle nostre ricerche, possiamo quindi affermare la rarità di questa cassettiera. Addirittura è possibile che fosse un prototipo. Una spiegazione possibile è che essa non riscontrò la piena soddisfazione di Maria Montessori, che aveva osservato le difficoltà dei bambini a maneggiare i cassetti, anche se, a proposito di una mensola troppo stretta che provocava la caduta dei materiali, aveva scritto che i bambini erano riusciti a trovare un modo di non farli cadere: «l'imperfezione degli oggetti esterni [serve] dunque a sviluppare l'*attività* e la *destrezza* degli allievi» (Montessori 1999[b], p. 53). Il fatto che non sia del tutto a misura di bambino può essere indizio di una costruzione molto precoce: accanto a una «cre-

denza alta e massiccia» la cassettiera può a prima vista sembrare adatta ai bambini di meno di sei anni. Il chiavistello, in particolare l'altezza della serratura, è un altro indizio di una fabbricazione molto precoce, quando si temeva che i bambini potessero rovinare, o rubare, i materiali. Una cosa è certa: il fatto che la cassettiera provenga da Via dei Marsi 58 non significa che fu progettata da Maria Montessori. In effetti dal 1909 ella non era più autorizzata a varcare la soglia dello stabilimento di questo edificio, a seguito di incomprensioni con Edoardo Talamo, responsabile dell'IRBS[8]. Questa rottura non segnò però la fine della sperimentazione secondo i principi di Maria Montessori, anche se non erano applicati esattamente come da lei auspicato: per esempio, un visitatore di Via dei Marsi 58 osserva nel 1913, tra l'altro, che è l'adulto a distribuire il materiale: «This attendant took the material out of the cupboard and passed it round. The directrice told the children not to talk while it was being giving out» (White, p. 65), mentre nelle scuole Montessori i bambini sono autorizzati a parlare a voce bassa. Il visitatore è anche testimone delle interferenze con un impiegato del IRBS che fa osservazioni disciplinari ai bambini. È quindi possibile che la cassettiera sia stata ideata dopo la rottura, pensando con essa di seguire i principi pedagogici di Maria Montessori.

Per quanto riguarda il nome della cassettiera, «mobiletto didattico» o «armadietto didattico» non corrisponde al modo innovativo di Maria Montessori di concepire la relazione educativa, per cui la priorità è l'apprendimento del bambino che svolge un ruolo attivo, e non l'insegnamento dell'adulto. Maria Montessori insisteva nel dire che il suo non era un materiale didattico, benché nei primi anni usasse questo termine soprattutto in relazione al lavoro nella Scuola Ortofrenica:

> Il materiale oggettivo delle antiche scuole era di *sussidio* alla maestra per far comprendere le sue *spiegazioni* alla collettività di una classe che l'ascoltava passivamente. Gli oggetti si riferivano unicamente *alle cose da spiegare* le quali erano scelte a caso, vale a dire senza alcun criterio scientifico di *rapporti coi bisogni psichici del fanciullo.* Qui invece, *i mezzi di sviluppo* sono sperimentalmente determinati in rapporto allo svolgimento psichico del fanciullo: e non hanno come scopo di dare una conoscenza, ma rappresentano dei mezzi che valgono a far esplicare spontaneamente le interne energie (1992, p. 77).

La bellezza ha una funzione educativa totale per Maria Montessori, che affermò di vedere «quasi un rapporto matematico tra la bellezza dell'ambiente e l'attività del bambino» (2000, p. 84). Una bellezza che va oltre la semplice attrattiva este-

[8] Per rispondere ai desideri degli azionisti, Talamo era guidato soprattutto dalla volontà di far rispettare i principi di igiene. Aveva un'altra concezione della disciplina e non capiva l'assenza di premi e punizioni. Montessori sopportava difficilmente le numerose intromissioni negli aspetti educativi (Gilsoul, Poussin, 91-93).

tica, perché risponde a un istinto del bambino, che è spesso «addormentato». Per risvegliarlo Montessori insiste sulla bellezza insita nella «voce delle cose», che invita il bambino a scegliere una certa attività, a impegnarsi. È un significato simile a quello che ora viene indicato con *affordance.* Scrive a proposito dell'arreddamento:

> Ma quello che soprattutto importa è che sia possibilmente «bello, artistico». La bellezza non è fatta in questo caso col «superfluo», «col lusso», ma con la grazia e l'armonia delle linee e dei colori, uniti a quella massima semplicità che è richiesta dalla «leggerezza» del mobile (1992, p. 127).

La cassettiera è un mobile molto raffinato, con elegante rifiniture. Come ha sottolineato Stewart, la descrizione della cura dell'arredamento corrisponde ai gusti della «middle class» (p. 89). Ma come detto all'inizio, a Via dei Marsi era possibile comprare solo forniture per ufficio[9], il che non consentiva di comprare un mobilio raffinato. Un'ipotesi allora è che si tratti del dono di una persona facoltosa; viene immediatamente da pensare alla sua amica la baronessa Alice Franchetti, che aveva inviato 300 lire per comprare del mobilio per arredare la Casa dei Bambini di Via Giusti.

CONCLUSIONE

Sarà necessario proseguire le ricerche per completare la vicenda della cassettiera e insieme approfondire lo studio della cultura materiale della scuola Montessori, indagando per esempio le ragioni del passaggio dai mobili chiusi ai mobili aperti. Nessun cambiamento è avvenuto per caso, perché Maria Montessori era animata da uno spirito vivificato dalle «rivelazioni» ricevute dai bambini, e non guidata da una mera tecnica.

Il grande valore della cassettiera conservata presso il MuSEd non è dovuto solo alla sua rarità, ma anche all'attualità del messaggio di cui è portatrice, non solo per le scuole Montessori. In effetti la sua raffinatezza è il segno di un pensiero positivo sull'infanzia che merita cure amorevoli e manufatti elaborati, e non solo oggetti economici, prodotti in serie e quindi impersonali. Si sprigiona dalla cassettiera qualcosa del calore famigliare; questo è utile per ricordare alle numerose Case dei Bambini che si sono scolarizzate, allontanandosi dalla cura dell'ambiente originale, che esse sono nate come case per un bambino considerato come un lavoratore instancabile, «perchè ciò che lo spinge è l'entusiasmo perenne; quello che cerca il

[9] Kramer scrive a proposito della situazione economica a Via dei Marsi: «Alla ripresa della scuola [Maria Montessori] iniziò a cercare qualcuno che producesse i modelli di lettere che aveva in mente, ma nessuno volle intraprendere il lavoro a un prezzo che potesse permettersi» (p. 127).

massimo sforzo, perchè la sua aspirazione incessante è rendersi superiore alle difficoltà» (1999ª, p. 281). Se oramai tutti i mobili nelle scuole dell'infanzia sono bassi, non sempre propongono attività sensate e curate che rispondano alla fame intellettuale del bambino. Mancano spesso quegli oggetti – vasi di fiori da curare, specchi da lucidare, quadri ad altezza di bambino – che fanno della scuola una casa in cui si vive, si abita, a differenza della scuola che si frequenta solo. Questo abitare implica una custodia, una cura responsabile per mantenere in buono stato e coltivare un luogo di vita dove il bambino può essere sé stesso in pienezza.

Scegliendo un arredamento di un certo tipo, di cui alcune caratteristiche si ritrovano nella cassettiera, Maria Montessori ha sottolineato l'esistenza della dimensione psichica dell'ambiente, che consente al bambino di rivelare la salute psichica dell'uomo. Da più di un secolo, in migliaia di scuole sparse nel mondo, sono emersi fenomeni spontanei da parte dei bambini, non provocati e voluti in anticipo dall'adulto, grazie all'eliminazione di ostacoli smisurati dell'ambiente. Ella in effetti chiamò le sue scuole dell'infanzia «casa della salute» dopo avere osservato il loro effetto benefico sui bambini traumatizzati dal terremoto (Via Giusti) o dalle conseguenze della guerra[10]. È con queste caratteristiche che le Case dei Bambini diventano «un centro di vita felice» (Montessori, 1925, p. 455).

BIBLIOGRAFIA

Ascenzi, A., Covato, C. y Meda, J. (Eds.) (2020). *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. EUM.

Blaszczak, I.; Dobrowolska, E., Mielnik, A. y Lisiecka, E. (2021). A systemic model of furniture meant for stimulating development of a child based on educational aids from M. Montessori. *Ann. WULS–SGGW, For. and Wood Technol.* 113: 13-19. https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.2327

Crescenzi, M. y Furlani M.B. (2021). Maria Montessori e la nascita in Via dei Marsi della prima Casa dei Bambini. in Tiso, A. (Ed.) *Come eravamo. San Lorenzo 1865-1955*, Typimedia, 70-77.

Dal Pra, L. (2018). L'angolo di Maria Montessori. *Pepe Verde speciale MuSEd*, 77, 43-44.

Depaepe, M. (2020). Why Even Today Educational Historiography is not an Unnecessary Luxury. Focusing on four Themes from Forty-four Years of Research. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), pp. 227-246. http://dx.doi.org/10.14516/ete.335

[10] Mary Cromwell aprì quattro Case dei Bambini nei dintorni di Parigi durante la prima guerra mondiale dove erano accolti bambini belgi e del nord della Francia. È dopo avere visitato queste scuole che Maria Montessori ha ideato il suo progetto della Croce bianca (Gilsoul, Poussin, p. 211-217).

Foschi, R. (2008). Science and culture around the Montessori's First «Children's Houses» in Rome (1907-1915). *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 44(3), 238-257, https://doi.org/10.1002/jhbs.20313

Gilsoul, M. Poussin C. (2020). *Maria Montessori, une vie au service de l'enfant*. Desclée de Brouwer.

Honegger Fresco, G. (1993). *Il materiale Montessori in cataloghi editi a New York, Londra, Bucarest, Berlino, Gonzaga tra gli anni Dieci e Trenta*. Edizioni Il Quaderno Montessori.

Kramer, R. (1988). *Maria Montessori. A Biography*. Da Capo Press.

Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale Montessori (2000). *Maria Montessori. Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*. Edizioni Opera Nazionale Montessori.

Leonard, G. (2020). Designing Environments that Support the Developing Child. *AMI Journal*, 254-267.

Maino, M.P. (2003). *A misura di bambino. Cent'anni di mobili per l'infanzia in Italia (1870-1970)*. Laterza.

Marcarini M. (2016). Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'or ganizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive. *Lavoro, Formazione, Persona*, anno IV, n. 10.

Meda J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. FrancoAngeli.

Melucco P. (2022). La Casa dei bambini di via dei Marsi. *Vita dell'Infanzia*, marzo/aprile, 3/4, 4-15.

Montessori, M. (1925). Rievocazioni sul «Metodo Montessori». *La Coltura popolare*, 15, n. 12, 453-458.

Montessori, M. (1935). *Manuale di Pedagogia Scientifica*. Alberto Morano editore, 2ª ediz.

Montessori, M. (1992). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Garzanti.

Montessori, M. (1999a). *Il segreto dell'infanzia*. Garzanti.

Montessori, M. (1999b). *La scoperta del bambino*. Garzanti.

Montessori, M. (2000). *Il bambino in famiglia*. Garzanti.

Montessori, M. (2002). *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Edizioni Opera Nazionale Montessori.

Moreira L. y Queiroz Ferreira Barata, T. (2022) Inclusive Product Design: Applicating the Montessori Methodology into the Design Conception of Children's Products. in Raposo, D. (Eds.), Perspectives on Design II, *Springer Series in Design, and Innovation,*16. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79879-6_27

Muller, T. y Schneider R. (Eds) (2002). *Montessori. Lehrmaterialen 1913-1935. Möbel und Architektur. Teaching Materials 1913-1935. Furniture and Architecture*. Prestel.

Oldiges, J. (1997). Maria Montessori Konzept der vorbereiteten Umgebung - «Der Raum als bildende Lebenswelt». Vitra Design Museum. *Kid Size. Möbel und Objekte für Kinder*, Skira.

Pizzigoni, F.D. (2015). Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco. *Form@re*, n. 3, vol. 15, 142-158. http://dx.doi.org/10.13128/formare-17117

Pozzi, I. (2015). La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo Montessori (1908-1923). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 10, 2, 103-114. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/5359

Stewart, A. (2017). *The Objects and Environments of Maria Montessori and their Integration within the British Educational Establishment, 1905-1930*. History of Design MA Dissertation Royal College of Art / Victoria and Albert Museum.

Targhetta F. (2018). Tra produzione industriale e alfabetizzazione diffusa: nuovi approdi per la storia della cultura materiale della scuola. *History of education & children's literature*, 1: 587-592.

White, J. (1914). *Montessori Schools as seen in the early summer of 1913*. Humphrey Milford-Oxford University Press.

ESPAÇOS, OBJECTOS E O SEU SIMBOLISMO NOS LICEUS DO ESTADO NOVO – CONSERVAÇÃO E LEITURA CRÍTICA DO SEU PATRIMÓNIO SOCIOEDUCATIVO

Espacios, objetos y su simbolismo en los liceos del estado novo – conservación e interpretación crítica de su patrimonio socioeducativo

Spaces, Objects, and their Symbolism in the Lyceums of the Estado Novo – Conservation and Critical Interpretation of their Socioeducational Heritage

Rodrigo Azevedo
CITCEM da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)
https://orcid.org/0000-0001-8155-7879

Paula Cristina Silva
Escola Secundária Sá de Miranda (Portugal)

Resumo

Os liceus portugueses, criados em 1836, só vieram a ter edifícios próprios já no século xx, principalmente a partir de um processo lançado pelo Estado Novo. O seu equipamento em mobiliário, aparatos e materiais pedagógicos também decorreu essencialmente ao sabor de iniciativas privadas. Visamos apurar a forma como decorreu o processo de instalação e equipamento dos novos edifícios liceais estadonovistas, as suas linhas de força, falácias e a realidade vistas pelos olhos dos reitores. Finalmente, usando a Escola Sá de Miranda como exemplo, refletimos sobre a necessidade de recuperação, conservação e divulgação do património centenário, edificado ou móvel, existente nas Escolas Secundárias.

Palavras-chave: Património; Memória; Estado Novo; Museu, Arquivo.

Resumen

Los liceos portugueses, creados en 1836, sólo llegaron a tener edificios propios en el siglo xx, principalmente como resultado de un proceso iniciado por el Estado Novo. Su equipamiento en mobiliario, aparatos y material didáctico también fue esencialmente fruto de la iniciativa privada. Pretendemos conocer cómo se desarrolló el proceso de instalación y equipamiento de los nuevos edificios escolares del Estado Novo, sus líneas de fuerza, sus falacias y la realidad vista a través de los ojos de los rectores. Por último, tomando como ejemplo la Escuela Sá de Miranda, reflexionamos sobre la necesidad de recuperar, conservar y divulgar el patrimonio centenario, construido y mueble, existente en las escuelas secundarias.

Palabras clave: Patrimonio; Memoria; Nuevo Estado; Museo, Archivo.

Abstract

The Portuguese lyceums, established in 1836, only acquired their own buildings in the twentieth century, primarily through a process initiated by the Estado Novo regime. Their furnishing, equipment, and pedagogical materials were also largely provided through private initiatives. We aim to investigate the process of installation and equipping of the new Estado Novo lyceum buildings, their driving forces, fallacies, and the reality as perceived by the rectors. Finally, using the Sá de Miranda School as an example, we reflect on the need for the recovery, conservation, and dissemination of the century-old heritage, whether built or movable, existing in Secondary Schools.

Keywords: Heritage; Memory; New State; Museum, Archive.

INTRODUÇÃO

Os liceus, criados em 1836 pela Reforma Passos Manuel, no contexto da vitória definitiva da Monarquia Constitucional, entraram em funcionamento ao longo da década de 1840 e início da de 1850. A maioria foi instalada em edifícios conventuais, nacionalizados no âmbito da extinção das ordens religiosas. Os restantes em casarões arrendados. Nenhum destes edifícios estava adaptado para as funções de estabelecimento de Ensino e, muito raramente, o Estado investiu verbas significativas que permitissem obras de monta na generalidade deles. Assim, quase todos eram edifícios grandes, geralmente com dois ou três andares, muitos com claustro, frios de Inverno, com iluminação quantas vezes escassa e que, quando passaram a funcionar como liceus, se encontravam bastante degradados. Para complicar a situação, muitos dos liceus partilhavam os edifícios com diversas repartições públicas, tribunais, bibliotecas públicas, hospitais, ou mesmo quartéis. A isso acrescia o número reduzidíssimo de funcionários, dois ou três, com a exceção dos liceus de Lisboa e do Porto. Adicionalmente, as verbas que os reitores recebiam para a gestão corrente eram diminutas, sendo ínfima a parte relativa a artigos de limpeza e contratação de pessoal adventício do sexo feminino,

contratação essa necessária visto que, com a óbvia exceção dos poucos liceus só para o sexo feminino, criados a partir do início do século XX, os chamados funcionários menores eram todos do sexo masculino e recusavam-se, quase sempre, a efetuar esse serviço.

Apenas no início do século XX, muito particularmente durante a Primeira República (1910-1926), foi iniciado um processo de construção de edifícios específicos para os liceus, mas em número escasso e praticamente só em Lisboa e no Porto.

No fim de 1928 o Governo da Ditadura Nacional[1] criou a Junta Administrativa do Empréstimo para o Ensino Secundário[2]. Ela estava sob a alçada do Ministério das Finanças, sendo então ministro dessa pasta António de Oliveira Salazar, já então o membro mais influente do Governo e, a partir de 1932, o primeiro ministro ditatorial, até 1968.

Esta Junta, que se passou a chamar, logo em 1934, Junta de Construções para o Ensino Técnico e Secundário, teve como fim a «*construção de edifícios para o funcionamento de liceus, a conclusão dos já iniciados e grandes reparações daqueles em que os referidos estabelecimentos de ensino funcionam e constituem pertença ao Estado, e bem assim a aquisição de mobiliário e material didático necessário aos mesmos liceus*»[3].

Este texto tem como objetivo desvendar o ambiente liceal que resultou das transformações empreendidas pela Junta de Construções no edificado, tanto construindo, para a maioria dos liceus, instalações novas, como intervindo nas que permaneceram, e ainda fornecendo mobiliário, a que se acrescentou, por parte do novel Ministério da Educação Nacional[4], a distribuição, de quando em vez, de aparatos, mapas e quadros parietais, materiais de utilização laboratorial, ou pequenas coleções científicas.

A pesquisa partiu do caso específico do Liceu Sá de Miranda, em Braga, sem ignorar o sucedido na generalidade das outras dezenas de liceus do País. A pesquisa foi realizada no arquivo histórico da atual Escola Secundária Sá de Miranda, mas também no seu museu e bibliotecas[5], bem como recorrendo a coleções de fotografias e às memórias de atores escolares de então. Realizou-se ainda, de forma compa-

[1] Segunda designação do regime implantado pelo Golpe de Estado de 28 de maio de 1926, (a primeira foi Ditadura Militar),tendo vigorado entre 1928 e 1933 e e que se transformou, nesse último ano, em Estado Novo, após a aprovação da nova Constituição.

[2] Criada pelo Decreto nº 15942 de 11/09/1928 in Diário do Governo nº 209 de 1929.

[3] Idem.

[4] Numa afirmação ideológica totalitária, no contexto da implantação do Fascismo em Portugal, em 1936 o Ministério da Instrução Pública passou a ser designado como Ministério da Educação Nacional.

[5] A Escola possui uma biblioteca de uso corrente e uma outra, histórica, com mais de 60000 obras, publicadas entre os séculos XVI e XX.

FIGURA 1. *O Liceu Sá de Miranda em 1928.*



FIGURA 2. *A Escola Secundária Sá de Miranda na atualidade, com a frontaria construída na década de 1930.*



rativa, o estudo das centenas de relatórios anuais dos reitores dos diversos liceus existentes no Arquivo Histórico do Ministério da Educação.

Em 1921, em plena Primeira República, o Liceu Sá de Miranda, mudou as suas instalações do antigo Convento dos Oratorianos (conhecido popularmente como dos Congregados), onde, em 1845, tinha iniciado o seu funcionamento, para o antigo Colégio do Espírito Santo (nacionalizado em 1910, com a extinção das Ordens Religiosas). Três anos após a mudança para o prédio de Infias, o reitor Ferreira Botelho afirmava que:

> Este estabelecimento reune condições esplêndidas para cumprir cabalmente a sua missão, pelo que respeita às suas instalações[6]. [No entanto] Antes de o liceu se instalar, neste edifício esteve este inteiramente abandonado de obras de conservação durante muitos anos, deteriorando-se consideravelmente, sem dúvida, tanto mais que a sua situação o expõe a fortes ventanias. Comecei, por isso, logo que aqui chegamos, a reclamar que fossem feitas as reparações necessárias, sem as quais o edifício se arruinaria acelaradamente (...). Chegaram a vir aqui engenheiros enviados pelas instâncias superiores, os quais verificaram a urgente necessidade de grandes reparações e fizeram os respectivos orçamentos. Mas até hoje nada mais se fez e dentro em breve, a continuar-se assim, o liceu parecerá, como eu já disse para o Ministério da Instrução, uma casa sem dono[7].

[6] *Alocução do reitor na sessão solene de abertura do ano lectivo de 1924-1925* in Anuário do Liceu de Sá de Miranda de 1924-1925, p. 9.

[7] *Repisando sobre duas necessidades velhas*, idem, p. 12.

A partir de 1929 a Junta do Empréstimo para o Ensino Secundário iniciou uma importante intervenção no edifício do liceu Sá de Miranda, que se prolongou até 1933. A partir daí, embora a menor ritmo e intermitentemente, as obras continuaram até ao início da década de 1940, quer através de intervenções ordenadas pelo Ministério das Obras Públicas, quer feitas pela reitoria. Em 1945 o Director Geral do Ensino liceal, Riley da Motta, indicava como despesa total das obras realizadas no edifício do Sá de Miranda 1997234$00, ou seja cerca de 9,1 % do total despendido em obras e melhoramentos realizados em 27 liceus[8].

Em 1941 o reitor Francisco Prieto descrevia o liceu após a realização de boa parte das obras referidas:

> A fachada principal, que consta de um corpo central e dois laterais, está voltada ao norte e confronta com a rua Conselheiro Januário, mas afastada dela algumas dezenas de metros. O acesso desde a rua à entrada principal faz-se por ampla escadaria de granito, desdobrada em quatro lances. No corpo lateral esquerdo está instalado o Internato Anexo[9], que comunica, por uma porta aberta na parede divisória e ao nível do 1º pavimento, com a parte onde funciona o Liceu.
> No rés-do-chão do corpo lateral direito, destinado exclusivamente à população feminina, estão instalados o vestiário, sala de estar, ginásio, retretes, lavabos, um gabinete para consulta médica e um balneário para banhos de chuveiro, com paredes, pavimento e 'cabines' de mármore. Este corpo lateral tem ainda três pavimentos, em continuação com os do corpo central, com a largura de 2,50 m. O primeiro pavimento, comum, como dizemos, aos dois corpos, é ocupado por salas de aula, um salão de desenho, gabinete médico-escolar, sala do Conselho Escolar, Secretaria e instalações sanitárias para o pessoal docente. No segundo pavimento há também salas de aula, secretarias da M.P. e da M.P.F.[10], sala da Caixa Escolar, gabinete de geografia, Sala de Cultura Francesa, gabinete da Reitoria e instalações sanitárias para o pessoal docente. No terceiro pavimento, além das salas de aula, encontra-se instalada a biblioteca, um vasto salão de desenho e o gabinete de ciências naturais. Por dois lances de escada sobe-se deste pavimento ao observatório onde se encontram instalados os aparelhos de meteorologia. O acesso de uns pavimentos aos outros faz-se por duas escadas: uma delas, de madeira, com 1m,65 de largura, destinada exclusivamente à população escolar feminina, está aberta no corpo lateral esquerdo; a outra, de 2m,10 de largura, feita de cimento armado e revestida de marmorite, é aberta no corpo central e destina-se ao trânsito da população escolar masculina.

[8] A.A.Riley da Motta, *Liceus de ontem e Liceus de hoje* in Liceus de Portugal, 1945, p. 80.

[9] Numa iniciativa única a nível nacional, foi criado nas instalações do Liceu um internato para albergar parte significativa dos alunos que residiam fora da cidade de Braga. Sendo gerido por uma sociedade particular, cujos membros eram sacerdotes católicos, funcionou entre 1933 e 1960.

[10] A Mocidade Portuguesa e a Mocidade Portuguesa Feminina eram as duas organizações de enquadramento da juventude estudantil criadas pelo Estado Novo em, respetivamente, 1936 e 1937.

> Todas as dependências a que aludimos estão dispostas de um e outro lado dos três pavimentos. Do lado sul do vasto terreiro destinado a recreio dos alunos ficam o Salão de festas, com aparelho de cinema sonoro, pista de patinagem, o ginásio e a arrecadação. O lado nascente do dito terreiro ou esplanada é ocupado pelos amplos laboratórios de física, instalações de química, museu de biologia e instalações de mineralogia. Do lado poente ficam os mictórios e retretes dos alunos, recreio coberto e Campo de Ténis[11].

Aparentemente estava-se na presença de instalações modelo. Só que, na realidade, tal não sucedia. Alguns materiais usados na construção dos liceus que, na realidade, de má qualidade, surgiam várias deficiências e incompetências técnicas nas construções e estas eram, bastantes vezes, realizadas de uma forma faseada, com hiatos de meses, ou anos, o que colocava problemas graves ao funcionamento destas escolas. O reitor bracarense, como vários colegas seus, reclamou insistentemente quanto à existência e à não resolução destas situações. Assim, « *há um salão propositadamente construído para trabalhos de ótica, mas que ficou apenas completo no que diz respeito a obras de caiador e pedreiro. Não se fizeram as vedações para as câmaras destinadas aos trabalhos, instalação de eletrecidade, luz, àgua, etc*»[12]. Para além disso, em 1937, oito anos após o início das obras, o reitor Francisco Prieto afirmava

> Parece que em tempos se pensou dotar este Liceu com a instalação de iluminação e campaínhas elétricas, de que muito carece [...]
> Com aulas às oito horas, conforme a nova legislação do ensino liceal, é por vezes quase impossível aos alunos tomar as suas notas ou atender a explicações no quadro tão diminuta é a luminosidade, principalmente em dias de nevoeiro e de inverno cerrado, como é frequente nesta cidade[13].

Apenas em 1940 o Liceu viu ser realizada a totalidade da instalação elétrica e, mesmo assim, a velha sineta, que há quase 100 anos soava para indicar o início e o fim das aulas, continuou a dar, tocada manualmente por um funcionário, durante bastantes anos ainda, o tom ao ritmo quotidiano das atividades letivas.

Noutros lados as queixas eram bem mais graves:

> Pior do que tudo é ainda a construção: os alicerces não ficaram impermiabilizados e a água sobe por capilaridade ao longo das paredes que se apresentam salitrosas, esboroando-se. O pavimento e rodapé de todas as divisões da metade norte do pavi-

[11] Francisco Prieto, *O Liceu Sá de Miranda* in Liceus de Portugal, 1941, p. 307.

[12] Relatório do reitor de 1933-1934, Ofício 311 de 08/09/1934 in Livro nº 14 do Copiador de Ofícios Expedidos (COE) do Liceu Sá de Miranda (LSM).

[13] Ofício nº 306 de 20/08/1937 à Direção dos Edifícios Nacionais do Norte in Livro nº 17 do COE do LSM.

> lhão principal estão apodrecidos. [...] os terraços ficaram mal impermebializados e a água que neles se infiltra [...] corre ao longo das paredes e goteja dos tetos fazendo cair os estuques e destruindo os pavimentos[14].

Merece ser assinalado que a reitora que assinou este relatório era Maria Guardiola, uma das mulheres com mais poder no Estado Novo. Naquele momento ela era também a Comissária Nacional da Mocidade Portuguesa Feminina, vice-presidente da Obras das Mães pela Educação Nacional, deputada na Assembleia Nacional e vogal do Conselho Superior de Instrução Pública.

Uma queixa usual de diversos liceus, principalmente dos situados no interior do País, era de falta de sistemas de aquecimento. Nas palavras do reitor do Liceu Latino Coelho, sito em Lamego:

> Outra deficiência existente no edifício, que não devo deixar de apontar, é a falta de um sistema de aquecimento das aulas. [...]
> Alguns alunos e, sobretudo, alunas, na ocasião mais fria do ano findo, foram obrigados a sair do edifício para se dirigirem a suas casas visto não poderem suportar o frio intenso do Liceu[15].

A ausência, em bastantes liceus, de recreios cobertos causava muitas situações como as apontadas pela reitora do Liceu Rainha D. Leonor: «*Em dias de muito frio e chuva, as alunas, espalhadas pelos corredores, estão sujeitas a correntes de ar, que se não podem evitar, e têm de neles aguentar o mau cheiro das instalações sanitárias, devido às péssimas condições da canalização*»[16].

Nos liceu mais pequenos, alguns com o estatuto de liceus municipais, os problemas agravavam-se, por vezes: «*Não só não há um pátio, um campo, mas nem sequer uma sala em que os alunos possam permanecer [...] o próprio intervalo das aulas tem de ser passado no jardim público, que lhe fica contíguo*»[17].

Às já assinaladas deficiências estruturais dos edifícios acrescentou-se o rápido aumento do número de alunos, que sucedeu a partir do início da década de 1950. O Estado Novo que, até aí, tinha limitado de uma forma bastante estrita a frequência liceal, através de um número máximo de turmas para cada liceu, viu-se obrigado a alargar esse critério sob pressão do crescimento percentual de uma pequena burguesia que desejava dar aos seus filhos o curso liceal, como forma de lhes vir a

[14] Relatório de 1940-1941 do Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, Arquivo Histórico do Ministério da Educação (AHME) , caixa 19, relatório 119, p. I.

[15] Relatório de 1937-1938 do Liceu Latino Coelho, AHME, caixa 4, relatório 25, p. 3.

[16] Relatório de 1958-1959 do Liceu Rainha D. Leonor, AHME, caixa 57, relatório 527, p. 2.

[17] Relatório de 1959-1960 do Liceu Frei Heitor Pinto, AHME, caixa 59, relatório 541, p. 27.

garantia um melhor estatuto social. Essa pequena burguesia não tinha, na generalidade dos casos, meios monetários para inscrever os seus filhos no Ensino Privado, e, muito para além disso, o Ensino Liceal Público tinha então um prestígio bem superior ao que gozava o Privado.

O número de estudantes de cada um dos liceus cresceu de uma forma rápida e, se no caso de Lisboa, o Governo decidiu criar novos liceus, no resto do País isso praticamente não sucedeu, o que levou a que as instalações se tornassem, na generalidade dos casos, rapidamente insuficientes. Para além disso, logo na década de 1930, o regime de coeducação que dominantemente tinha vigorado na Primeira República, transformou-se num regime de coinstrução. Em 1964 apenas existiam liceus femininos em Lisboa, Porto e Coimbra, tendo, então, sido criado um em Braga. Deste modo, a generalidade dos liceus fora daquelas cidades funcionava com uma frequência mista, mas, dentro deles na grande maioria das turmas todos os estudantes eram do mesmo sexo. Como regra, com algumas exceções locais, apenas um número restrito de turmas dos dois últimos anos do curso liceal eram mistas. Na entrada para estes liceus, na circulação dentro deles, e nos recreios, alunas e alunos tinham percursos e locais de estadia diferentes. Em meados do século XX, o crescimento percentual das alunas era bastante mais elevado do que o dos alunos, o que provocou uma maior pressão sobre instalações que tinham atingido, ou ultrapassado, o limite das suas capacidades. No Sá de Miranda, o reitor Miranda de Andrade refletia isso mesmo no seu relatório anual:

> Se diversas salas de aulas não oferecem as condições pedagógicas indispensáveis, o mesmo sucede quanto aos recreios de inverno e às instalações femininas. Nos dias chuvosos [...] as numerosas alunas, que frequentam o liceu, dispõem, nos intervalos, de um corredor exíguo, e duas salas mais ou menos desconfortáveis. Comprimem-se desordenadamente, atravancam o corredor, e acotovelam-se a subir as estreitas escadas que conduzem aos três pavimentos de aulas. É uma confusão!
> As instalações sanitárias, essas são reduzidas, pois para seiscentas alunas existem quatro unidades, o que determina, por vezes, uma promiscuidade chocante e casos de emergência que lidam com a limpeza e a higiene[18].

Diversos reitores queixaram-se, nos seus relatórios, da falta de diálogo entre os arquitetos responsáveis pelo projeto dos novos edifícios escolares, eles próprios e os respetivos professores. Esta queixa é usual, diga-se de passagem, ainda hoje em dia, sendo por vezes bem difícil compaginar a aplicação prática das teorias arquitetónicas, com as necessidades e a realidade da vida quotidiana numa escola. No dizer de um reitor do portuense Liceu Alexandre Herculano:

[18] Relatório de 1958-1959 do Liceu Sá de Miranda, AHME, caixa 56, relatório 505, p.3.

> Passamos parte do ano a adaptar instalações que a rigidez das plantas e os planos de construção do edifício deixaram demasiado teóricos. [...]
> [Houve] uma urgente necessidade de remediar muitos males que podiam ter sido evitados se não se tivesse cometido o erro de deixar ao arquiteto a liberdade e iniciativa de riscar e resolver por conta própria em matéria alheia[19].

Em alguns liceus foram arquitetonicamente esquecidos elementos essenciais para o bom funcionamento letivo. No lisboeta Liceu feminino Filipa de Lencastre a reitora afirmava:

Como deficiência máxima registarei a falta de ginásio. O liceu não tem um ginásio! O único salão está mobilado com grupos de grandes cadeiras de braços ligadas 3 a 3 que o ocupam permanentemente. A ginástica é feita nas galerias, em péssimas condições, encontrando-se aí instalados os espaldares[20].

Noutros casos os protestos só se compreendem no contexto de um regime político que impunha a radical separação dos sexos dentro das instalações liceais:

Houve demasiada preocupação de simetria na colocação dos vestiários, donde resulta que o vestiário das alunas se encontra também mal situado. Tratando-se, como se trata, de um compartimento em que as alunas fazem ligeiras reparações na sua toilette, à entrada ou à saída das aulas, afigura-se-nos indispensável que lhe deveria ser atribuída uma situação mais oculta, ou menos sujeita à indiscrição da população masculina do Liceu[21].

Claro que certas reclamações eram já de outra ordem: «*Continua este liceu desprovido de vestiários para as aulas de Educação Física. As alunas têm de vestir-se e despir-se sem o recato que seria conveniente*»[22].

Reitores houve que reclamaram da vizinhança dos seus liceus. No caso do Liceu de Angra do Heroísmo:

As aulas ocupam a parte central do edifício. Umas, recebem a luz mortiça do Norte e o ruído da canada contígua, onde se criam porcos, carneiros e aves de capoeira, suportando ainda, alunos e professores de quatro aulas, o cheiro e o barulho inerentes à laboração da Fábrica de Tabacos vizinha[23].

[19] Relatório de 1933-1934 do Liceu Alexandre Herculano, AHME, caixa 63, relatório 573, pp. 1 e 2.

[20] Relatório de 1939-1940 do Liceu D. Filipa de Lencastre, AHME, caixa 65, relatório 555, p.3.

[21] Relatório de 1948-1949 do Liceu João de Deus, AHME, caixa33, relatório 223, p. 9.

[22] Relatório de 1949-1950 do Liceu D. Filipa de Lencastre, AHME, caixa 35, relatório 255, p. 31.

[23] Relatório de 1944-1945 do Liceu Padre Jerónimo Emiliano de Andrade, caixa 27, relatório 193, p. 1.

Já no Liceu feminino de Coimbra, o problema tinha a ver com os bons costumes e o esconder a marginalidade social dos olhos das meninas das elites: «*Fica fronteiro o corpo do Hospital da Universidade denominado dos Lázaros, cuja frequência habitual é de mulheres infelizes. Muitas vezes é a serenidade das aulas perturbada pelos seus inconvenientes descantes e impróprias conversas que chegam até nós*»[24].

Nas salas de aula dos liceus portugueses estava disposto o mobiliário onde se sentavam os alunos e aquele, de melhor qualidade, que, sobre um estrado, destacava o papel do professor. Em salas e gabinetes específicos existiam diversos armários, alguns feitos propositadamente, guardando materiais de estudo, aparatos, ou coleções de animais e de minerais, muito particularmente nos laboratórios, gabinetes e salas de desenho, mas também nas salas de arrumos dos ginásios. Nas paredes, por vezes, estavam expostos quadros parietais, ou mapas. A sala de professores tinha um mobiliário mais cómodo que o existente nas dos alunos, e das alunas, sendo a reitoria o espaço mais requintado, geralmente com o seu mobiliário de estilo, os reposteiros e as pinturas, ou as fotos, dos reitores nas paredes.

No início da instalação dos liceus em Portugal, entre 1840 e 1853, boa parte deles foi equipado com mobiliário muito simples, quando não tosco, constando, para os alunos se sentarem, de simples bancos corridos e mesas. As verbas disponibilizadas pelo Estado eram escassas e os reitores recorreram ao apoio dos municípios e de alguns particulares. Com o decurso do tempo, muito particularmente a partir do início do século XX, começaram a ser fornecidas carteiras de três lugares e, em número muito menor, de dois. Este equipamento foi envelhecendo, tendo os liceus que recorrer constantemente à sua reparação. Outro mobiliário era o constituído por armários, onde eram armazenados os parcos reagentes e aparatos de Física, Química, Ciências Naturais, Matemática e Desenho, para além dos quadros parietais e mapas das diversas disciplinas. Também os havia nas secretarias, nas salas dos professores, nas reitorias e nas, geralmente escassas em livros, bibliotecas. Nos laboratórios, ou anfiteatros, onde eram realizadas algumas experiências, havia bancadas e nos corredores bancos corridos para os alunos se sentarem e, a partir do fim do século XIX, os inevitáveis escarradores em louça, como forma de ajudar a combater a mais significativa doença de então – a tuberculose.

Quando foram construídos novos edifícios liceais a Junta de Construções encomendou e forneceu uma parte nova dos vários tipos de mobiliário, mas a generalidade dos liceus teve que continuar a usar uma parte significativa do antigo, mandando-o reparar uma e outra vez. Como afirma, em 1931, o reitor do Liceu Sá de Miranda, falando das consequência do aumento do número de alunos: «*Para satisfazer essa exigência, fomos forçados a adquirir algum mobiliário e a utilizar algum*

[24] Relatório de 1937-1938 do Liceu Infanta D. Maria, AHME, caixa 4, relatório 26, p. 1.

outro que, por velho, impróprio e incómodo, estava arrumado como coisa inútil e de facto todo apodrecido»[25].

FIGURA 3. *Laboratório de Física.*



A generalidade dos reitores começa a insistir, essencialmente a partir do fim da década de 1930, na aquisição de carteiras de um único lugar, para substituir as de dois e três lugares até então predominantes, como mais adequadas pedagógica e disciplinarmente. No caso do Liceu Sá de Miranda esse tipo de carteiras foi sendo fornecido pela tutela, em pequeno número, tendo o Liceu sido aprovisionado de todas as suas necessidades, apenas em 1954 e, depois, 1959. O mesmo sucedeu, entre outro material, com as cadeiras para o Teatro, que tinha a capacidade de cerca de 600 lugares, ou de estiradores para as salas de Desenho. Situações semelhantes aconteceram em muitos outros liceus.

Grande parte dos primeiros liceus foi comprando, ao longo dos anos, com as suas escassas disponibilidades orçamentais, ou recebendo da parte do Estado aparatos e materiais de ordem científica. Por vezes, os municípios e as Juntas Gerais do Distrito, ou de Província, destinaram algumas verbas para isso. Por outro lado, particulares, geralmente antigos alunos de um determinado liceu, ou os seus pais, ofereciam aparatos experimentais, ou objetos, coleções de minerais, ou de produtos coloniais, herbários, ou animais embalsamados, entre outros. Os referidos antigos alunos eram, na maior parte dos casos, oficiais das Forças Armadas, ou funcionários coloniais, ou, ainda, emigrantes enriquecidos, essencialmente no Brasil. Esta era a situação, muito díspar conforme cada liceu, quanto à qualidade e quantidade dos objetos e instrumentos, que o Estado Novo veio a encontrar na década de 1930. Esse tipo de benemerência manteve-se, enquanto o Ministério da Educação Nacional foi fazendo algumas ofertas gerais, muito particularmente de mapas e quadros parietais e também de algumas coleções científicas, equipando, quanto parece pela documentação consultada, mais os novos liceus que foram sendo criados,

[25] Relatório do Liceu Sá de Miranda de 1930-1931, Avulsos.

FIGURA 4. *Sala de exposições do Museu da Escola Sá de Miranda.*



FIGURA 5. *Uma perspetiva da exposição permanente do Museu.*



do que os antigos. O resto foi sendo dado, de uma forma rateada e, quantas vezes muito tempo depois, consoante os pedidos dos reitores e sendo praticamente sempre privilegiados os grandes liceus das principais cidades. Alguns deles, como era o caso do Sá de Miranda, possuiam aparatos raros, recebidos de beneméritos e de alguns colégios nacionalizados em 1910,[26] ou foi-lhes destinado grande parte do espólio científico das Escolas Normais, quando da sua transformação em Escolas do Magistério Primário, em 1930, como aconteceu, por exemplo, com a Escola Normal do Porto e o Liceu Alexandre Herculano, da mesma cidade.[27]

Na atualidade, e após profundas obras de renovação de muitas escolas secundárias, iniciadas na primeira década deste século, entre as quais se contam os antigos liceus que continuam em funcionamento, algumas escolas passaram a ter museu, ou núcleos museológicos, onde se encontram expostos aparatos, materiais, animais embalsamados, herbários, coleções de minerais, mapas e cartas parietais, entre outros objetos. Esse é o caso do Liceu Sá de Miranda, que possui um Museu de acesso livre a todo o público, com a exposição permanente de algumas centenas de peças e muitas mais expostas em pequenos núcleos espalhados pelo edifício escolar e na reserva. Uma parte significativa dessas peças,

[26] O liceu dividiu a importante coleção de aparatos, espécimes e materiais do extinto Colégio do Espírito Santo, com a Faculdade de Ciências da Universidade do Porto e com o Liceu Rodrigues de Freitas, da mesma cidade. Ver o Ofício 661 de 21/03/1921 in Livro nº 8 do COE do LSM.

[27] Ver Relatório de 1933-1934 do Liceu Alexandre Herculano, AHME, p. 4.

muitas das quais colocadas em armários originais recuperados, remetem para o período do Estado Novo, porque foram manutenção, ou adquiridas então. Nelas se plasmam os programas disciplinares de então, bem como o tipo de ensino que era dominantemente realizado. Ao longo de cada ano letivo, diversos professores acompanham os seus alunos em visitas cientificamente guiadas ao Museu, ou realizam atividades nele, com utilização de alguns dos aparatos expostos. Nele são organizadas, por vezes com a colaboração de organismos externos, principalmente do Ensino Superior, exposições temporárias de ordem científica e/ou memorialística, em coabitação com a exposição permanente. Muitos dos seus visitantes externos são antigos alunos que, ao entrarem no Museu, se submergem nas memórias das suas vivências escolares passadas.

Este trabalho, realizado essencialmente a partir de fontes muito pouco utilizadas até hoje, ou absolutamente inéditas, visou mostrar algumas das linhas de força da ação do Estado Novo na construção, ou renovação, dos edíficios escolares do Ensino Liceal, bem como do seu equipamento em mobiliário e materiais pedagógicos. A propaganda do regime sempre propalou a existência de um forte e criterioso investimento neste capítulo. Só que os seus representantes nomeados no terreno – os reitores - contrariaram inúmeras vezes muitos desses pressupostos, apontando problemas relevantes: a falta de diálogo entre diversos arquitetos, eles próprios e os seus professores, levando a que muitos edifícios tivessesm desadequações pedagógicas graves na distribuição dos espaços, ou na inexistência relevante de alguns deles; a falta de qualidade de boa parte das obras, certamente por incompetência técnica de alguns responsáveis, mas também pela utilização de materiais de menor qualidade, o que pode apontar, quer para um investimento estatal menor do que o necessário, quer para uma fiscalização menos atenta, ou mais manipulada; longos hiatos de investimento quando foi necessário reparar as deficiências estruturais denunciadas logo no início do funcionamento dos edifícios, ou do pedido de ações de manutenção; investimento pouco significativo em mobiliário, priorizando a reparação do existente, quantas vezes demasiado decrépito, bem como na aquisição de aparatos e todo o tipo de materiais pedagógicos, cedendo facilmente o passo à iniciativa individual dos reitores na sua aquisição, e dos beneméritos na sua oferta.

A existência, hoje em dia, em muitas das escolas secundárias sucessoras dos liceus de espaços expositivos, com mais ou menos dignidade espacial, deve-se, em boa parte ao esforço empenhado e constante de bastantes professores e de alguns diretores na pesquisa, catalogação, conservação e reparação dos objetos que demonstram a existência de um contínuo histórico institucional e escolar bem mais do que secular. A utilização, como exemplo, do caso da Escola Secundária Sá de Miranda bem o demonstra. Necessário é a realização de uma investigação aprofundada desta temática, efetuada a nível nacional, por uma equipa alargada, bem como a união e coordenação de esforços das Escolas Históricas, em torno de um

projeto que permita a recuperação, manutenção, visibilidade e exposição patrimonial, bem como a interlocução com os vários atores escolares no seu usufruto.

BIBLIOGRAFIA

Azevedo, Rodrigo (2003). *O Ensino Liceal e Técnico e a Sociedade no Minho (1845-1947)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2 Vols.

Benito, Agustín Escolano (2007) (ed.) *La Cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero: Fundácion Germán Sánchez Ruipérez.

Carvalho, Rómulo de (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Figeac-Monthus, Marguerite (2018). *Éducation et culture matérielle en France et en Europe XVIe -XXIe siècles*. Paris: Honoré Champion.

Fiolhais, Carlos (2014). *História da Ciência em Portugal.* 2ª ed. Lisboa: Arranha-céus.

Lawn, Marin y Grosvenor, Ian. (2005). *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford: Symposium Books.

Ó, Jorge Ramos do (2009). *Ensino Liceal (1836-1975).* Lisboa: Secretaria Geral do Ministério da Educação.

Oliveira, Agostinho; Moura, Cacilda; Leme, José Costa; Cunha, Luís e Silva, Paula Cristina (2016). Física 11 (Manual de Física A 11.º Ano). Lisboa: Raiz Editora.

Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidade*. Buenos Aires: Paidós.

Silva, Vera Lucia Gaspar da; Souza, Gizele de y Castro, Cesar (2018). *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*. Vitória/ES: EDUFES.

Fontes

Arquivo Histórico da Escola Secundária Sá de Miranda:
Avulsos
Copiadores de correspondência expedida
Copiadores de correspondência recebida
Arquivo Histórico do Ministério da Educação
Relatórios anuais dos reitores dos Liceus

SENTIR LA CULTURA MATERIAL PARA APRENDER A TRAVÉS DE LOS SENTIDOS

Feel the Material Culture to Learn Through the Senses

Antonio Pérez Largacha
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (España)
Grupo de investigación GRIHAL
https://orcid.org/0000-0002-4459-394X

Resumen

La cultura material de toda sociedad, cultura, encarna sus gustos y valores, al tiempo que comunica unos mensajes, necesidades, preocupaciones y deseos. Nuestro objetivo es analizar y describir como los objetos y la cultura material, el patrimonio material e inmaterial, pueden ser entendidos y valorados a través de los sentidos, acercándolos a los estudiantes y la sociedad para crear unos vínculos que favorecen la comprensión del pasado, al tiempo que sentir su pervivencia y relación con el presente.

Palabras clave: Patrimonio; Objeto; Didáctica; Sentidos; Cultura material.

Abstract

The material culture of every society and culture embodies its tastes and values, while at the same time communicating messages, needs and desires. Our objective is to analyse and describe how objects and material culture, tangible and intangible heritage, can be understood and esteemed through the senses, bringing them closer to students and society to create relations that favour the understanding of the past, while feeling its survival and relationship with the present.

Keywords: Heritage; Object; Didactics; Senses; Material culture.

INTRODUCCIÓN

Toda cultura material, consiga ser considerada una obra de arte o no, ha procedido a emitir unos mensajes, ha estimulado unas sensaciones y ha sido utilizada con una intencionalidad (civil, religiosa o política), que exterioriza unas creencias, expresa determinadas formas de vida y necesidades, así como unos valores y normas sociales. Es decir, a lo largo de la historia los objetos han expresado unos mensajes que eran entendidos, desde un pequeño amuleto a una gran construcción, pasando por una cerámica decorada a las vestimentas usadas en determinados momentos de la vida[1].

Este es el gran valor de la cultura material, no solo que sea parte de un patrimonio, sino que pueda vincularse con preocupaciones, deseos, aspiraciones, normas y decoros que siguen presentes en la actualidad, lo que aumenta, transmite y hace sentir el carácter educativo que todo patrimonio tiene. Una analogía que debemos buscar, explicar y transmitir para acercar, relacionar el pasado con el presente, no solo a través de investigaciones científicas de acceso limitado, también con exposiciones y reconstrucciones en las que los sentidos pueden despertar y originar las mismas emociones y sorpresa que siempre ha existido alrededor de toda expresión material realizada por la humanidad (Santacana y Martínez, 2018).

Respecto a su pervivencia, está siempre ha dependido de muchos y variados factores y, en la actualidad, su clasificación, estudio y conservación depende, en nuestra opinión, de una excesiva especialización que aísla al objeto de su contexto, le sustrae de un significado completo y limita transmitir y conocer su función e importancia cultural. El objeto, la cultura material y el patrimonio debe recuperar sus manifestaciones e interpretaciones holísticas, desde la historia, el arte, la literatura o lo material, lo que ayuda a su recepción educativa.

CULTURA MATERIAL, OBJETOS Y BIOGRAFÍAS

Los objetos, tradiciones, costumbres, edificaciones u obras de arte son creados en unos contextos que en pocas ocasiones perviven, y en caso de que así lo hagan pueden experimentar cambios en su utilización, valoración y significado. Es decir, toda manifestación de la cultura material tiene una «vida», una «biografía» que

[1] En el presente trabajo el «objeto» lo entendemos no como algo material, como una cerámica, una joya o un mueble, sino como algo global que incluye todo lo patrimonial, incluida la edificación que reúne a todos los objetos y que, desde el siglo xviii, se ha convertido en un museo o, más recientemente, en un espacio patrimonial. Creemos que todos los objetos deben ser entendidos en conjunto, tienen una relación y cada uno adquiere sentido gracias a otros, perdiendo de forma aislada o individual parte de su significado.

puede ser más o menos extensa, pudiendo experimentar a lo largo de ella unos cambios que podían ser inesperados, o no, en origen, y que conceden al objeto un nuevo significado y función dentro de la sociedad (Fogelin & Schiffer, 2015).

La vida que ha disfrutado un objeto, que en el mejor de los casos acaba en un museo o en un edificio patrimonial que permite su contemplación, esconde unas funciones y una utilización temporal más o menos prolongada. Una biografía que debe ser reconstruida para estudiar, conocer y valorar el pasado, así como también para entenderlo. Para ello no debemos quedarnos en una mera descripción o catalogación, se debe buscar el vínculo entre pasado y presente, como fue utilizado, para qué y que consecuencias tuvo, incluso porque fue olvidado o abandonado, así como las posibles reutilizaciones que ha podido tener.

La cultura material que admiramos en los museos son expresiones que han sido extraídas del que era su contexto original, que les daba un sentido, un significado y una función. Un contexto que debe ser valorado, incluido el entorno geográfico, que históricamente siempre ha dado un significado y una funcionalidad a edificios, construcciones, rituales o costumbres.

Los objetos, como los museos y el patrimonio, siempre han transmitido un relato, unas historias que son asumidas y conservadas por la sociedad (Hernandez, 2011), pero son espacios de comunicación que actúan, por lo general, ante una audiencia que es pasiva, que recibe unos mensajes que moldean su visión de lo que contemplan y, por tanto, de la historia, de su pasado, sea el mismo próximo o no. Esta es una realidad que debe romperse. La cultura material no solo debe transmitir una información, también debe tener como finalidad potenciar la capacidad crítica y reflexiva de los visitantes, plantear unos debates que generen un conocimiento a través de una reflexión, lo que puede obtenerse gracias a la experiencia vivida, a la inmersión realizada a través de los sentidos[2].

Alcanzar una participación que sea activa de los visitantes en relación con el patrimonio debe ser un objetivo, lógicamente amparando algunas reglas implícitas al espacio en el que se halla el objeto o el monumento, pero también se pueden buscar otros espacios donde pueda llegarse a establecer una conexión y empatía más directa entre la cultura material y el público.

Premisas en las que también consideramos importante reflexionar sobre una que suele olvidarse; los objetos siempre han sido realizados, pensados y utilizados

[2] No debemos olvidar que, hasta la invención de la imprenta, la imagen estuvo por encima del texto, los mensajes se emitían visualmente, con la decoración, la pintura o los objetos de unos monumentos que eran realizados en lugares simbólicos que también transmitían unos mensajes, por ello la importancia de la arqueología del paisaje. Pero también lo que se oía, se olía, se comía y bebía o podía palparse, dotaba de significado a los objetos, como se utilizaban, quién los utilizaba y para qué, etc.

por los humanos, que incluso han llegado a poner un nombre a muchos objetos que han participado en la vida e historia de sus dueños.

Muchos objetos, como personas, han viajado, por razones diferentes y diversas, desde el comercio al botín o la curiosidad, en la actualidad por el turismo, pero siempre ha existido el deseo de transmitir que se ha estado en algún lugar. Igualmente, las migraciones, el asentamiento de personas implica la transmisión de costumbres, creencias, útiles y técnicas, de conocimiento a través de una cultura material que se integra. En otras ocasiones el disponer de unos objetos, lejanos o no, transmite poder, una capacidad de acceder a algo que es llamativo, diferente y difícil de obtener, al igual que sucede en la actualidad. Es decir, volver a acercar el pasado al presente, hacer sentir que antropológicamente siempre han existido los mismos deseos, miedos y necesidades, pero expresados de formas diferentes.

Una cultura material que también puede ser devastada de forma intencionada por emitir unos mensajes, y con su pérdida querer formular otros. La *damnatio memoriae* que han sufrido muchas expresiones de la cultura material desde la Antigüedad a la actualidad[3]. Una perdida que nosotros como sociedad seguimos haciendo al olvidar nuestro propio patrimonio arqueológico, tradiciones u oficios. Por ello es necesario vincular más a la sociedad con su pasado y entorno (Pérez Largacha y Marañon, 2024), y hacer todo lo posible para que no solo el arqueólogo, el conservador o el restaurador sientan la excitación de la admiración, el hallazgo o la recuperación de un bien cultural.

Es por ello muy importante proceder a crear y mantener unos puentes de colaboración entre los docentes, los conservadores e investigadores, trabajar de una forma unida, con una comunicación constante que permita recuperar el carácter holístico que tenía, y tiene, una cultura material realizada por humanos que también nos ha forjado a nosotros como sociedad (Hodder, 2012).

Como ya hemos indicado, los objetos y monumentos, como las personas, se transforman con el tiempo y tienen una biografía (Gosden & Marshall 1999; Hoskins 2006), al tiempo que algunos de ellos se convierten en «*heirlooms*». El primero en defender un acercamiento biográfico a los objetos fue Igor Kopytoff (1986), quién planteó que un objeto nace, vive y muere, estableciendo por ello una serie de relaciones durante su vida. Pero a pesar de ser un planteamiento innovador, Kopytoff seguía concibiendo los objetos como un bien, un producto o una propiedad que siempre tenía un valor económico, pero abrió un camino por el que se han abierto nuevas perspectivas (Burstrom 2014; Bauer 2019).

[3] Al respecto, no podemos olvidar que muchos objetos disfrutan de una vida y un sentido propio en algunas sociedades (Gell 1998).

Una de ellas es el valor social de los objetos, que no deben ser vistos solo como útiles para ser consumidos, así como que los objetos y la cultura material puede adquirir un valor y significado en momentos determinados y razones diferentes (Hahn y Hadas, 2013), debiendo aprender a realizar las preguntas adecuadas para entender el conjunto.

CULTURA MATERIAL Y SENTIDOS

En los últimos años, desde la neuroeducación se destaca como la educación multisensorial favorece el aprendizaje y la retención de unos contenidos. Igualmente vivimos en una sociedad en la que muchos de los datos y conocimientos que recibimos son multisensoriales, siendo por ello que los museos e instituciones patrimoniales deben transmitir sus bienes culturales de una forma diferente, pudiendo ser una de ellas a través de los sentidos.

Los objetos sustentan, apoyan y transmiten unas ideas y conceptos, al tiempo que pueden evocar y producir unas emociones, que no son efímeras, sino que permanecen y afectan a la persona en su forma de entender y comprender. Es por ello por lo que las emociones han tenido a lo largo de la historia una gran influencia en la vida política, religiosa o social (Goldie, 2010). Unas emociones que están asociadas al campo afectivo y se consideran vitales para la motivación, la comunicación y las relaciones sociales.

Sin embargo, los objetos del pasado se han ido alejando de la sociedad, se ha perdido el contacto directo con ellos y no se entienden, siendo la única información que se recibe en ocasiones una ficha técnica con sus características, datación y una breve descripción o, cuando se trata de grandes obras maestras de la historia, sesudos ensayos alejados de una sociedad que las contempla y disfruta, pudiendo llegar a preguntarse qué hay, y había, detrás de todo objeto u obra de arte (Levent y Pascual-Leone, 2014).

Como señalan Endacott y Brooks (2013), un acercamiento afectivo al pasado permite una mayor capacidad de comprensión de la historia. Ello no implica que deba desvirtuarse el plano cognitivo, los dos son complementarios, al tiempo que necesarios para entender la reacción que tenemos ante la contemplación, asimilación y preservación de lo que contemplamos.

El tiempo histórico, la lejanía ante lo sucedido, es uno de los principales obstáculos al que se enfrentan las ciencias sociales para transmitir el pasado y que sea no solo valorado, también sentido como algo cercano. La didáctica del objeto, del patrimonio como depositario de dichos objetos, puede acercar a la sociedad al pasado, haciendo ver que gran parte de lo que se realizaba sigue haciéndose en la actualidad, con las mismas intenciones. Si también logramos dotar y acercar las

manifestaciones del pasado a través de los sentidos, la inmersión, acercamiento, comprensión y valoración de lo que se contempla será mucho mayor, desapareciendo esa lejanía histórica que se siente.

En las siguientes páginas vamos a centrarnos en los sentidos occidentales, pero no debemos olvidar que cada cultura tiene sus propios sentidos y concede importancia a unos u otros según sus tradiciones o memoria colectiva, al tiempo que los sentidos son muy diferentes en las sociedades no literarias (Classen y Howes 2006)[4], lo que en nuestro pasado occidental debemos retrotraer a la ya mencionada invención de la imprenta.

Música y oído

Los sonidos siempre han desempeñado un papel muy importante en la vida civil y religiosa de las personas, acompañando a las sociedades humanas desde el comienzo y ayudándolas a dar un sentido a los mundos y entornos en que vivieron y se desarrollaron. La música, los sonidos, siempre han sido algo más que un mero canal de comunicación, contribuyendo a la identidad de grupo y organización social y laboral.

Cada espacio geográfico tiene sus propios sonidos, conocerlos y saber lo que para la población local indican puede ser una fuente de información y valoración. Del mismo modo, no debemos olvidar que en todos los yacimientos o lugares patrimoniales se emitieron unos sonidos, desde las cuevas paleolíticas a los palacios o iglesias del siglo xix (Till, 2019).

Una música que acompañaba los rituales y celebraciones, pero también organizaba el trabajo o avisaba de peligros y alegrías, es decir, ordenaba la vida de la sociedad. Es por ello por lo que acompañar la visita de un museo o una exposición con la música de la época histórica ayuda a la inmersión, lo que se puede hacer extensible al aula de un centro escolar o universitario.

El tacto

Un cartel que siempre vemos en los museos es el de «no tocar». La musealización, el deseo de preservar un pasado durante los siglos xix y xx nos ha alejado de uno de los sentidos que más puede acercarnos a la vida de un objeto, lo que no siempre ha sido así (Leahy, 2012), reduciendo el contacto directo a conservadores o investigadores.

[4] El origen de nuestros sentidos está en Aristóteles, en su obra *De Anima*, que recoge los cinco sentidos básicos (vista, oído, tacto, gusto y olfato).

Este no puede recuperarse, pero componer, realizar una de las obras de arte que se pueden contemplar o que se nos han explicado, nos ayuda a entender mejor su valor artístico. Esta actividad puede realizarse ya en algunos museos, en los talleres didácticos, donde los estudiantes pueden recibir explicaciones complementarias mientras aprenden haciendo, al tiempo que pueden expresar lo que piensan de la obra de arte que están realizando y han visto, lo que les ayuda a interiorizar el aprendizaje y valorar el patrimonio, se siente y se descubre.

Un aprender tocando, haciendo, que también tiene una relación con lo visual.

Vista

La vista es el sentido que siempre ha estado más en relación con los objetos y el patrimonio y en cierta medida se puede decir que hemos sido «visiocentricos», lo que también nos ha condicionado mucho. La selección de objetos que se realiza en los espacios patrimoniales, en los libros de texto, etc., está determinada por unos criterios que condiciona la visión, valoración e ideas que adquirimos.

Es por ello por lo que las exposiciones temporales o la digitalización de los fondos museísticos puede ayudar a complementar la visión, en ocasiones grandiosa y vinculada a intereses nacionales, que ha sido dominante desde el siglo XIX. También las nuevas tecnologías nos permiten acercarnos a los detalles de los objetos, verlos en su ubicación original o, simplemente, contemplar esculturas, objetos y decoraciones de todo tipo con su ornamentación original, no debiendo olvidar que a lo largo de la historia los colores han emitido unos mensajes y tenían, como en la actualidad, un simbolismo.

Otro aspecto para tener en consideración, obvio y que ha estado presente hasta hace pocas décadas, es la ausencia de luz eléctrica para ver los objetos u obras de arte (Gonlin & Nowell 2018). El cómo se jugaba con la luz natural, con el espacio geográfico y la ubicación de las estancias, etc., son detalles importantes que nos explican muchas cosas que, además, sentimos cuando sufrimos un apagón de luz y no sabemos cómo actuar o que hacer.

Una luminosidad que es utilizada socialmente en lugares y espacios ocasionando unas experiencias y sensaciones a las personas, al tiempo que puede ser manipulada para emitir diferentes mensajes y sensaciones (Bille y Sorensen, 2007).

Olor

A la ausencia de luz eléctrica, debemos unir que los olores de cualquier estancia o lugar serían muy diferentes a los actuales. Unos olores que en la actualidad pueden llegar a causar hasta desprecio y alejamiento, pero que formaban parte de

la vida cotidiana, no debiendo olvidar, por ejemplo, la estrecha convivencia de hombres y animales, tanto en las ciudades como en el campo.

Unos olores que también nos indican, nos hacen saber inmediatamente donde nos encontramos, como sucede cuando entramos en una iglesia o un lugar de culto de cualquier religión, existe una religión del olfato. Así, en el mundo romano o griego, los olores de los sacrificios estarían presentes en todas las ciudades, formarían parte de su vida, mientras que la obtención de incienso y otros productos olorosos ha sido una constante desde los orígenes de la civilización.

Son estos olores, estas experiencias aromáticas tan de moda en nuestro entorno para otro tipo de actos sociales, las que también se pueden utilizar con motivo de exposiciones sobre determinados temas, o simplemente acompañar brevemente la visita a un conjunto patrimonial, ya que el cansancio olfativo también debe ser tenido en consideración.

Gusto

Como sucede con el tacto, comer o beber es algo que no se podemos realizar cuando visitamos un museo, pero si puede introducirse para completar la experiencia sensorial a través de los cafés o restaurantes. Un ejemplo es la Neue Galerie, un pequeño museo de Nueva York dedicado al arte austriaco y alemán de comienzos del siglo xx que ofrece en su restaurante unos menús vieneses o alemanes. Una práctica que puede realizarse en todo conjunto patrimonial, no solo a través de la venta de los tradicionales productos típicos, o bien como complemento de exposiciones temporales.

Al respecto, y siendo también algo patrimonial, no podemos olvidarnos del éxito que está teniendo el enoturismo.

CONCLUSIÓN

Unos sentidos que dotan de una capacidad inmersiva a los objetos y al patrimonio. Se podrían mencionar ejemplos actuales que tienen un carácter comercial, en ocasiones alejado de lo museístico, como los espectáculos inmersivos sobre Pompeya o la tumba de Tutankhamón, así como reconstrucciones como las que se realizan en algunos parques temáticos o fiestas populares que se utilizan para transmitir un tipo de historia y unos mensajes.

Nuestro propósito es otro, es dotar a espacios considerados serios, con un decoro en las formas de comportarse en su interior, de nuevas herramientas con las que acercar el pasado al presente, siendo una de ellas los sentidos. Una posibilidad es a través de breves representaciones en estancias que hay a lo largo de un castillo o

museo para transmitir visualmente una información. Unos actores vestidos acorde con una época histórica, con una música de fondo y relatando que hacen o como viven, pequeñas píldoras visuales, auditivas y explicativas que ayudan a la inmersión de lo que se va a contemplar a continuación.

Unas emociones y sentimientos en las que también hay que establecer una diferencia que ha existido desde la prehistoria; no es lo mismo participar que observar, lo que debe ser introducido en los museos (Howes, 2014) y, por extensión, en los espacios patrimoniales. En definitiva, ofrecer unas experiencias que permiten acercar el arte, las colecciones de los museos y la historia de los edificios (Classen, 2017). Emociones y sentidos que convierten al sujeto en protagonista del proceso de patrimonialización (Gómez, 2014).

Al igual que ha sucedido con los objetos, el patrimonio debe ser analizado, entendido y transmitido como una biografía, junto con la vida que ha tenido y sigue teniendo. Los objetos que hay en su interior, o han formado parte del mismo y ahora se encuentran en museos u otros lugares han dotado de vida, experiencias y sentidos a edificios y sociedades, al igual que sucede en la actualidad.

Como los museos, el patrimonio, los objetos, deben dejar de ser concebidos con las estructuras mentales del siglo XIX, lugares de una memoria pasada y acercarlos al presente, a la realidad de los visitantes. Los objetos, su contemplación debe llevar al conocimiento, a la sorpresa, a la reflexión, a crear unos estímulos sensoriales, unos vínculos con el pasado

REFERENCIAS

Bauer, A. (2019). Itinerant objects. *Annual review of anthropology 48(1)*, 335–352.

Bille, M. y Sorensen, T. (2007). An Anthropology of Luminosity. The Agency of Light. *Journal of Material Culture 12 (3)*, 263-284.

Burström, N. (2014). Things in the Eye of the Beholder: A Humanistic Perspective on Archaeological Object Biographies. *Norwegian Archaeological Review, 47:1*, 65-82, DOI: 10.1080/ 00293652.2014.909877

Classen, C. (2017). *The Museum of the Senses. Experiencing Art and Collections*. Bloomsbury.

Classen, C. y Howes, D. (2006). The Museum as Sensescape. Western sensibilities and Indigenous Artifacts. En Edwards, E. y Gosen, C. (Eds), *Sensible Objects*, (pp. 199-222). Routledge.

Endacott, J. y Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice, 8*(1), 41-58.

Fogelin, L. y Schiffer, M. (2015). Rites of Passage and Other Rituals in the Life Histories of Objects. *Cambridge Archaeological Journal 25 (4),* 815-827.

Gell, A. (1998). *Art and Agency: An Anthropological Theory*. Oxford University Press.

Goldie, P. (ed.) (2010). *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion*. Oxford Handbooks in Philosophy.

Gómez, C. (2014). El origen de los procesos de patrimonialización: la efectividad como punto de partida. *Educación artística. Revista de investigación*, *5*, 66-80. https://doi.org/10.7203/eari.5.3324

Gonlil, N. y Nowell, A. (eds.) (2018). *Archaeology of the Night. Life After Dark in the Ancient World*. University Press of Colorado.

Gosden, C. y Marshall, Y. (1999). The Cultural biography of objects. *World Archaeology 31 (2)*,169-178.

Hahn, P. y Hadas, W. (eds.) (2013). *Mobility, Meaning and Transformation of Things: shifting contexts of material culture through time and space*. Oxbow.

Hernandez, F. (2011). *El museo como espacio de comunicación*. Trea.

Hodder, I. (2012). *Entangled: an archaeology of the relationships between humans and things*. Wiley-Blackwell.

Hoskins, J. (2006). Agency, Biography and Objects. En *Handbook of Material Culture*, 74-84, Sage Publications.

Howes, D. (2014). Introduction to Sensory Museology. *The Senses and Society, 9:3*, 259-267, DOI: 10.2752/174589314X14023847039917

Kopytoff, I. (1986). The cultural biography of things: commoditization as process. En *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective*, Appadurai, A. (ed.) 64–91, Cambridge University Press.

Leahy, H. (2012). *Museum Bodies: The Politics and Practices of Visiting and Viewing*. Ashgate.

Levent, N. y Pascual-Leone, A. (Eds.) (2014) *The Multisensory Museum. Cross-Disciplinary Perspectives on Touch, Sound, Smell, Memory and Space*. Rowman & Lettlefield.

Pérez Largacha, A. y Marañon, R. (2024). Patrimonio somos todos. Educación y participación social para entender, sentir y preservar el patrimonio. En *Aprender Historia en el siglo xxi. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico,* pp. 234-243, Octaedro.

Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor, 194 (788*), 1-9. doi.org/ 10.3989/arbor.2018.788n2006

Till, R. (2019). Sound Archaeology. A study of the Acoustics of Three World Heritage Sites, Spanish Prehistoric Painted Caves, Stonehenge and Paphos Theatre. *Acoustics 1*, 661-692.

LA VISUALIZACIÓN EN UN CONTEXTO TRIDIMENSIONAL CON LOS PROBLEMAS SURGIDOS EN EL RENACIMIENTO EN EL PLANTEAMIENTO DE MODELOS DE REPRESENTACIÓN DE LA PERSPECTIVA

Visualisation in a Three-Dimensional Context with the Problems that arose in the Renaissance in the Approach to Perspective Representation Models

Carmen López-Esteban
Universidad de Salamanca (España)
https://orcid.org/0000-0002-4683-6706

Resumen

La investigación planteada pretende analizar el conflicto que supone la representación tridimensional en un entorno plano. Para ello, se realiza un desarrollo histórico de la representación realista en el arte durante el renacimiento y sus fundamentos matemáticos. Las similitudes epistemológicas y cognitivas entre el proceso histórico y el aula nos pueden permitir establecer relaciones y, consecuentemente, proponer soluciones análogas y aportar normas de representación de perspectivas explícitas para la enseñanza de problemas de visualización tridimensional.

Palabras clave: Geometría espacial; Representaciones; Figuras espaciales; Perspectiva; Renacimiento.

Abstract

The proposed research aims to analyze the conflict of three-dimensional representation in a flat environment. To this end, a historical development of realistic representation in art during the renaissance and its mathematical foundations is carried out. The epistemo-

logical and cognitive similarities between the historical process and the classroom allow us to establish relationships and, consequently, to propose analogous solutions and to provide explicit representation rules for the teaching of three-dimensional visualization problems.

Keywords: Spatial geometry; Representations; Spatial figures; Perspective; Renaissance.

INTRODUCCIÓN

La Geometría es una de las áreas principales que componen la asignatura de Matemáticas. Mientras que la geometría plana es estudiada en profundidad desde cursos tempranos, la geometría espacial es uno de los temas más frecuentemente desterrados del currículo ejecutado por los profesores en las aulas (Echeverry, Camargo y Gutiérrez, 2017). Además, se limita generalmente a la clasificación de figuras y al estudio y aplicación de fórmulas de cálculo de áreas y volúmenes. Esto supone una clara deficiencia en el reconocimiento de propiedades geométricas espaciales y en el manejo de sus implicaciones, que contribuye significativamente al desarrollo del pensamiento matemático. Ambas dependen directamente de las capacidades de visualización y comprensión conceptual en el contexto tridimensional, habilidades que no se fomentan generalmente en la instrucción matemática geométrica habitual.

La enseñanza y el aprendizaje de estos aspectos de la geometría espacial constituye un problema relevante cuyas dificultades derivan principalmente de las limitaciones de representación que ésta ofrece (Gutiérrez, 1996). Los modelos gráficos son representaciones planas de los objetos espaciales, por lo que no hay correspondencia entre objeto y modelo. Es decir, este último no aporta la totalidad de información sobre el primero: hay una parte de la misma que se queda en las capacidades de abstracción y visualización espacial del alumno.

Mientras que dos dimensiones pueden representarse directamente en el papel y, por tanto, son fácilmente visualizables gracias a los modelos gráficos, no hay modelos planos que se correspondan directamente con los cuerpos geométricos. Sus representaciones planas no transmiten la totalidad de la figura, así que, para comprender correctamente los contenidos, los alumnos deben hacer un esfuerzo mayor de abstracción y visualización mental. Esto no siempre es sencillo, pues emplear un razonamiento espacial de este tipo es una habilidad específica que a veces no está suficientemente desarrollada. Esto causa problemas en la comprensión que no están directamente relacionados con el contenido en sí sino con esa falta de soltura espacial.

Numerosas investigaciones educativas analizan esta situación y ofrecen respuestas sobre las dificultades específicas de la representación de situaciones tridimensionales y el salto conceptual que implica el paso del plano al espacio y que un bajo desarrollo de la habilidad visual puede suponer para el aprendizaje, así como propuestas de mejora. Es frecuente encontrar conclusiones relacionadas con las venta-

jas que tienen en este aspecto el uso de medios digitales, en particular softwares de geometría dinámica como Geogebra3D y la Realidad Aumentada, y la ayuda que supone para la visualización de objetos espaciales (Gutiérrez y Jaime, 2015, Sua, Gutiérrez y Jaime, 2021). Sin embargo,

> A pesar del aspecto tridimensional de los objetos presentados en la pantalla, estos siguen siendo –como los dibujos– representaciones planas de figuras tridimensionales. Por tanto, muchas de las dificultades habituales que presentan los alumnos para interpretar las representaciones planas de sólidos continúan presentes en el contexto digital». (Gutiérrez, 1996, p.15)

En otros casos, estas mismas dificultades se utilizan como motor para impulsar el uso de herramientas matemáticas como son los sistemas axiomáticos y los razonamientos formales, que suplen las carencias de las representaciones intuitivas (Mithalal, 2010). Aun así, el aprendizaje de todo contenido matemático requiere como parte fundamental una comprensión conceptual profunda aunque esté basada en un manejo intuitivo.

Estudiar la dimensión epistemológica de este proceso es un aspecto de gran interés didáctico, ya que está íntimamente relacionada con el origen de dichos conceptos y su construcción y evolución histórica. Analizar el contexto en el que apareció explícitamente el problema de la representación plana de figuras espaciales y la correspondencia entre objeto y modelo, así como las dificultades que introdujo su desarrollo, permitiría comparar la situación matemática original con la que enfrentan los estudiantes en su proceso de construcción cognitiva y conceptual.

Las evoluciones artísticas que tuvieron lugar durante el Renacimiento sentaron las bases de este dilema de la representación plana de objetos y formas geométricas, que se convirtió rápidamente en una cuestión de interés matemático. Los conocimientos geométricos de la época se pusieron al servicio de una solución fundamentada en teoremas y bases formales, que posteriormente dio lugar a teorías específicas como las que recogen la geometría proyectiva o la descriptiva.

Por tanto, este problema nos permite conectar una dificultad conceptual real del contexto del aula con un desarrollo epistemológico histórico, ya que la realidad descrita puede superponerse con uno de los más populares problemas matemáticos renacentistas: la representación del espacio y los estudios de perspectiva en un entorno plano.

DESARROLLO: REVISIÓN HISTÓRICA

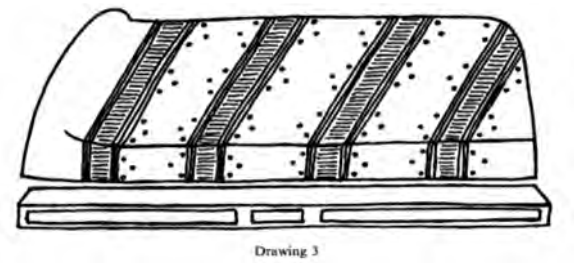
Las figuras geométricas, inicialmente modelos representacionales de objetos concretos, fueron conceptualizándose con el desarrollo de la geometría hasta alcan-

zar un significado abstracto propio, por lo que geométricamente se comprenden y manejan de forma conceptual (Clements y Battista, 1996). Por tanto, la formación de imágenes conceptuales correctas será fundamental para el desarrollo geométrico de los alumnos. Esta estará íntimamente relacionada con las representaciones que manejen de los mismos, ya que «las imágenes mentales y sus representaciones externas deben interactuar para conseguir una mejor comprensión y poder resolver problemas» (Gutiérrez, 1996).

En su investigación «Knowing» vs. «Seeing», Bernald Parzysz (1988) estudia la representación material de figuras geométricas. En particular, analiza el caso de las figuras tridimensionales, donde la representación bidimensional origina un conflicto entre lo que se conoce de la figura y lo que se percibe visualmente. Parzysz considera las representaciones materiales de figuras como una forma de comunicación de información, de manera que la producción de una representación y su interpretación pueden entenderse como un proceso de codificación y decodificación respectivamente. Por ello, propone que los problemas que involucran las representaciones de objetos tridimensionales podrían facilitarse mediante unas normas explícitas de codificación que recojan los principios implícitos del proceso.

La información sacrificada en la representación crea un dilema irresoluble para el transmisor, que es consciente de que ésta no equivale al objeto real, es decir, lo que se conoce del objeto no se corresponde con lo que se ve de él. Parzysz (1988) ilustra esta situación mediante una miniatura italiana del siglo XIV (Imagen 1) en la que el artista se enfrenta con la irresolubilidad de este problema: él percibe visualmente la cama como un trapecio; sin embargo, al representarlo así, la última cenefa de la colcha no se mantiene paralela al final de la cama en el dibujo. Parzysz señala que estos pintores primitivos primaban lo conocido de la situación frente a lo percibido, que comienza a entrar en consideración con las normas de perspectiva clásicas.

IMAGEN 1. *Miniatura italiana del s. XIV.*



Fuente: *Parzysz, 1988, p. 84.*

Los geómetras y artistas renacentistas abordaron, a través del desarrollo de las técnicas asociadas a su trabajo pictórico, este problema matemático de gran profundidad abstracta. La búsqueda de representaciones realistas mediante figuras planas llevó a los pintores de la época a afrontar este problema desde una perspectiva de geometría aplicada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN. RENACIMIENTO ITALIANO: ORÍGENES DE LA PERSPECTIVA

Durante el periodo que abarca los siglos XV y XVI se produjeron una serie de eventos y cambios culturales que alteraron drásticamente el contexto intelectual y artístico de Europa. La recuperación de las influencias del mundo clásico y la perspectiva humanista que empezó a adoptarse en contraposición a la fuerte mentalidad teocentrista y religiosa de la Edad Media explica el uso del término Renacimiento para hacer referencia a esta época cronológica. Los artistas comienzan a considerarse intelectuales o incluso científicos en lugar de la tradicional concepción medieval de artesano como consecuencia de la recuperación de los órdenes clásicos que imponen reglas a la creación artística. Esto explica la confluencia entre el arte y la ciencia que se da a partir de ese momento, pues el diseño de dichas reglas es el resultado de investigaciones técnicas y científicas en profunda consonancia con el espíritu iluminador que busca dar explicaciones racionales de la realidad.

Es precisamente esta búsqueda de la realidad la que lleva a los pintores a alejarse de las figuras simbólicas medievales (planas y poco naturales) y buscar formas de representación realistas y naturales que se correspondieran más fielmente con aquello percibido por la vista.

Muchos de los pintores eran grandes geómetras y abordaron el problema desde un punto de vista matemático. Vamos a presentar algunos de los artistas que con sus obras fueron resolviendo este dilema de la representación mediante modelos planos de figuras espaciales. Sin embargo, sus resultados se limitaban a la aplicación práctica. Es más adelante cuando estas cuestiones geométricas se estudiarán desde un punto de vista puramente teórico, dando lugar en el siglo XVIII a los trabajos definitivos de Taylor y Lambert en perspectiva y, ulteriormente, a nuevas ramas de la Geometría. El estudio geométrico de la representación espacial se desarrolla especialmente durante el siglo XV (*Cuatroccento*), con el surgimiento de la perspectiva matemática y el uso de recursos lineales y geométricos para lograr profundidad, mientras que en el siglo XVI (*Cincueccento*) se emplean técnicas relacionadas con el color y las luces y sombras de la escena.

Brunelleschi

Filippo Brunelleschi (1377-1446) fue el primer artista que estudió y empleó intensivamente las matemáticas en sus estudios artísticos (Kline, 1990). Es conocido,

sobre todo, por su trabajo en la cúpula de la Catedral de Florencia *Il Duomo*. Para él, pintar era aplicar geometría. Sus conocimientos de las obras clásicas griegas y sobre los avances en óptica de la época lo llevaron a desarrollar sus estudios sobre perspectiva, es decir, sobre cómo representar los objetos tal y como los percibe la vista.

Alberti

Sin embargo, el gran teórico de la perspectiva fue Leone Battista Alberti (1404-1472), que escribió el primer tratado sobre el sistema matemático de perspectiva *Della pittura* (1435). Este libro, de carácter eminentemente matemático, incluye también una serie de trabajos sobre óptica, y en este libro concibió el principio que serviría de base para todo su desarrollo posterior: pintar lo que ve un ojo (Kline, 1990).

Sus principios básicos pueden explicarse de la siguiente manera: entre el ojo y la escena interpone una pantalla de cristal en posición vertical. Entonces imaginó líneas de luz que iban desde el ojo o el punto de la estación hasta cada punto de la escena (O). A estas líneas las denominó pirámide de rayos o proyección. Cuando estos rayos atravesaban la pantalla de cristal (el plano de la imagen), imaginaba puntos marcados; al conjunto de puntos lo llamaba sección. El hecho significativo es que crea la misma impresión en el ojo que la propia escena, porque las mismas líneas de luz proceden de la sección que de la escena original. Por lo tanto, el problema de pintar con realismo es conseguir una sección real en la pantalla de cristal o, en la práctica, en un lienzo (Imagen 2). Alberti era consciente de que, para ello, debían seguirse una serie de normas basadas en teoremas matemáticos que permitiesen determinar cómo dibujar correctamente dicha sección.

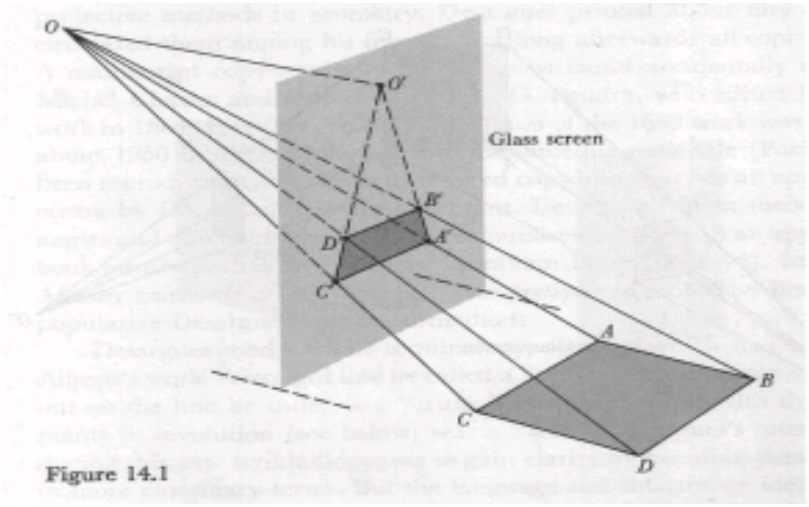
Su tratado era muy concreto, pues trataba casos prácticos determinados en lugar de desarrollar una teoría de la perspectiva general y los teoremas y construcciones no tenían una demostración formal y rigurosa.

Además de la perspectiva lineal, Alberti proponía otros recursos para recrear la sensación de profundidad tridimensional como la disminución proporcional de los tamaños en función de la distancia a la que se encontrasen las figuras. La composición global de la obra era, así mismo, el resultado de un minucioso estudio geométrico, con medidas armónicas y de proporción ideal que conferían una elegancia formal y casi trascendente (Wade, 2017).

Además, si el ojo mira la misma escena desde dos posiciones diferentes y en cada caso se interpone una pantalla de cristal entre el ojo y la escena, las secciones también serán diferentes. Sin embargo, todas estas secciones transmiten la figura original. Por lo tanto, deben tener propiedades comunes. La pregunta es: ¿cuál

es la relación matemática o ¿qué propiedades matemáticas tienen en común? La respuesta a estas preguntas se desenvuelve sobre todo a lo largo del siglo XVII, inicialmente desde la geometría euclídea hasta alcanzar una distinción propiamente dicha como nueva rama, Geometría Proyectiva, en el siglo XIX.

IMAGEN 2. *Proyección y sección según Alberti.*



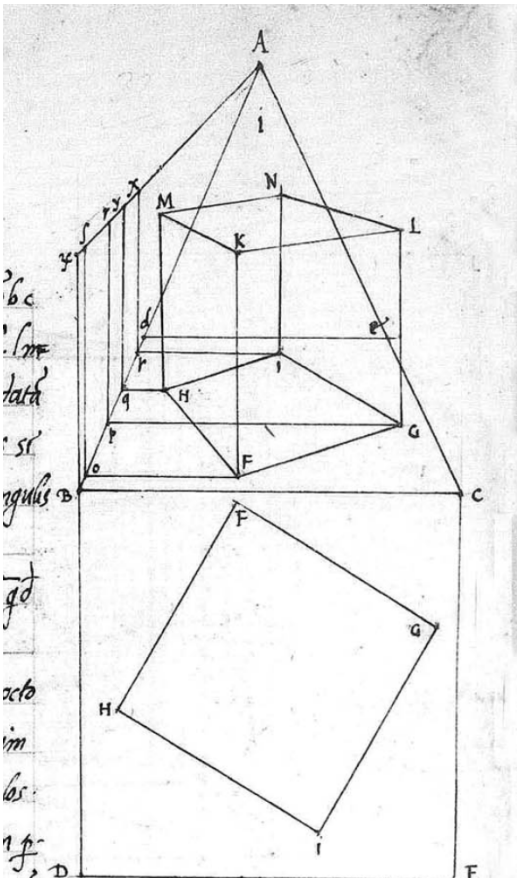
Fuente: *Kline, 1990 p. 287.*

DELLA FRANCESCA

El pintor que expuso los principios matemáticos de la perspectiva de forma bastante completa es Piero della Francesca (1410-1492). También él consideraba la perspectiva como la ciencia de la pintura y trataba de corregir y ampliar el conocimiento empírico a través de las matemáticas. Su obra principal, *De prospettiva pingendi*, es decir «Sobre la perspectiva para la pintura» (1474-75), avanza la idea de Alberti sobre la proyección y la sección. Dividido en tres libros, *De prospectiva pingendi* es el primer tratado sistemático sobre perspectiva completamente ilustrado, así como el primero en el que el autor se preocupa por proporcionar una justificación matemática de los procedimientos descritos. En los dos primeros libros, el autor ilustra las técnicas de perspectiva que se emplearán en figuras de geometría plana y sólida; en el tercero, que trata de figuras más complejas. En esta obra la representación gráfica es tan importante como el texto escrito, y los problemas de perspectiva se van complicando progresivamente. En general, ofrece procedimientos útiles para los artistas y sus directrices emplean tiras de papel, madera y simi-

lares y, al igual que Alberti, ofrece definiciones intuitivamente comprensibles, también propone teoremas que «demuestra» mediante construcciones o cálculos aritméticos de proporciones. Fue el primero en dibujar los sólidos platónicos en perspectiva, como el cubo de la Imagen 3.

Imagen 3. *Perspectiva de un cubo según della Francesca.*



Fuente: *Della Francesca, P. (1474-75). De prospectiva pingendi. Carta: 38r. Disponible en https://exhibits.museogalileo.it/deprospectivapingendi/proposition/Proposition1_n01.html*

Pacioli y da Vinci

Varios artistas escribieron libros sobre la perspectiva matemática y compartían la filosofía del arte de Alberti. Della Francesca ejerció una gran influencia sobre Luca Pacioli (1445-1517) y Leonardo da Vinci (1452-1519), cuyas contribuciones a la representación tridimensional son también notables. Ambos colaboraron en la gran obra *De Divina Proportione* (1509) de Pacioli. En 1494 Ludovico Sforza se convirtió en duque de Milán y hacia 1496 invita a Pacioli a ir a su corte para enseñar matemáticas. En Milán Luca Pacioli comenzó a trabajar con Leonardo da Vinci, que era pintor e ingeniero en la corte de Ludovico. En esta época escribió *De Divina Proportione*, con ilustraciones de Da Vinci. Entre 1500 y 1506 Pacioli enseño Geometría en Florencia, en la Universidad de Pisa. En estos años trabajó con Scipione del Ferro y fue elegido superior de la Orden franciscana en Romaña. Entre otras obras, escribió *Summa de arithmetica, geometría, proportioni et proportionalita precipitevolissimevolmente*, dedicado a Guidobaldo de Montefeltro, duque de Urbino (la *Summa* fue publicada en Venecia en 1494), *De viribus quantitatis*, sobre matemáticas y magia (1496-1508), una traducción de los *Elementos de Euclides* (*Geometria*, Venecia, 1509).

Leonardo realizó para la *De Divina Proportione* las 60 ilustraciones de los cuerpos geométricos a pluma, tanto en forma sólida como en esqueleto (Imagen 4). La versión en esqueleto era totalmente novedosa y permitió una visualización tridimensional mucho más completa de lo que hasta entonces había sido posible (Wade, 2017). Dada su exactitud, parece probable que utilizase modelos reales de poliedros y soportes ópticos, como ventanas de perspectiva, para hacer los dibujos.

Imagen 4. *Dodecaedro Elevatum vacío según da Vinci.*



Fuente: *Pacioli, L. (1509). De Divina Proportione. Folio 107r. Disponible en https://archive.org/details/divinaproportion00paci*

Leonardo da Vinci creía que la pintura debía ser una reproducción exacta de la realidad y que la perspectiva matemática lo permitiría, según escribió Morris Kline (p.233), era «el timón y la cuerda de guía de la pintura». Para él, la matemática es una ciencia porque revela la realidad de la naturaleza, por eso es superior a la pintura, la música y la arquitectura. Los escritos de Leonardo sobre la perspectiva están recogidos en su *Trattato della pittura* (1651), compilado por un autor desconocido que utilizó los apuntes más valiosos de Leonardo sobre la pintura.

Desargues

Girard Desargues (1591-1661) será una figura fundamental en el nacimiento y fundamentación teórica de la misma. Con el objetivo de mejorar la educación y técnica de los pintores y artistas, parte del trabajo de Alberti para profundizar en los métodos proyectivos geométricos. Introduce una nueva terminología para evitar las ambigüedades que puede provocar el uso de términos conocidos con un significado previo y diseña el sistema característico de la geometría proyectiva con la adicción de nuevos elementos al tradicional ambiente euclídeo sin incumplir ninguno de sus axiomas: para completar la correspondencia entre la sección y la realidad, añade en esta última un punto, situado en el infinito (punto del infinito) en el que han de cortarse las rectas paralelas.

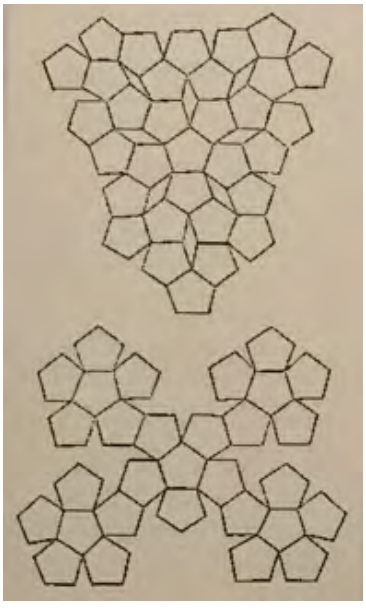
Durero

Sin embargo, de todos los artistas del Renacimiento, el mejor matemático fue el alemán Alberto Durero (1471-1528). Los métodos de perspectiva cultivados en Florencia pronto se extendieron hasta convertirse, hacia principios del siglo XVI, en una parte fundamental de la formación artística en toda Europa.

Es Durero, el artista principal del Renacimiento nórdico, quien transmite los avances italianos a los pintores alemanes. Tras su primera visita a Italia en 1494, se convierte en el principal impulsor de las nuevas ideas sobre perspectiva y proporción, tratando de otorgar mayor exactitud al arte figurativo del norte de Europa. Durante su segunda visita de 1505, en cambio, estuvo más interesado por aprender matemáticas, ya que había desarrollado una gran inclinación por la geometría (Wade, 2017).

Influido por Leonardo y della Francesca comenzó a trasladar estas ideas al arte. Estas inclinaciones culminarán con la escritura de dos tratados: *Underweysung der Messung* (Instrucciones sobre medición, 1525) y *Vier Büchen von menschlicher Proportion* (Cuatro libros sobre la proporción humana, 1528). El primero de ellos es de gran relevancia para nuestro estudio histórico, ya que en su mayor parte trata sobre geometría descriptiva y contiene cerca de 150 ilustraciones. Fue concebido como un libro de texto sobre geometría práctica para artistas, ya que, como escribe Durero en su carta dedicatoria a Pirckheimer, «la base correcta es todo mallerey». Comienza con definiciones de punto, línea y ángulo y avanza hacia la construcción de polígonos, el cálculo de áreas y las secciones cónicas. El último capítulo está dedicado a la construcción de sólidos regulares e irregulares, incluyendo plantillas (Imagen 5), que llamaba «redes poligonales», e instrucciones para montarlas, lo que constituía una forma novedosa de estudiarlos.

Imagen 5. *Red poligonal con pentágonos de Durero.*



Fuente: *Durero, A (1525). Underweysung der Messung. Disponible en https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb00084858?page=66,67*

Su intención era combinar los conceptos abstractos de la geometría con los conocimientos geométricos tradicionales, con el fin de fundamentar el arte sobre una base más sólida y darle así un carácter más respetable (Wade, 2017). Sus tratados se convirtieron en éxitos

comerciales ampliamente reeditados, solicitados no sólo por los artistas y artesanos a los que iban dirigidos, sino también por profesores.

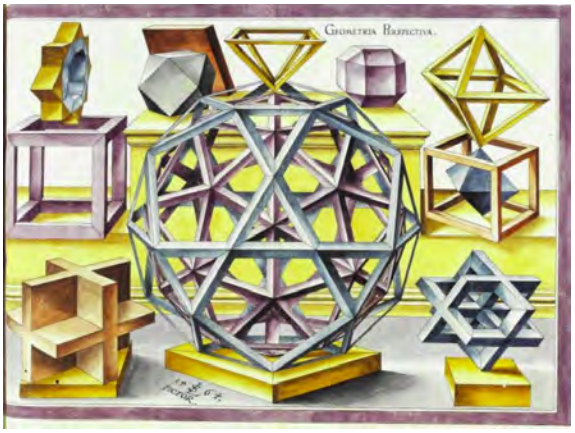
Stöer

La influencia de Durero se extendió a lo largo del siglo XVI, pues en esta época aparecen una serie de tratados y obras que componen una fase extraordinaria de creatividad geométrica, como los trabajos de Lorenz Stöer (1537-1621) de su obra *Geometría et perspectiva: corpora regulata e irregulata* (1567), cuyo objetivo parece ser el de elevar el estatus del arte y los oficios mediante la adopción de elementos matemáticos y filosóficos (Wade, 2017). A Stöer se le vincula con dos orfebres de Nuremberg, Hans Lencker y Wenzel Jamnitzer, que formaban un trío de artistas interesados en el diseño geométrico y la perspectiva.

De Stöer poco se sabe con certeza. Nació en Nuremberg y se mudó a Augsburgo en 1557. Se le describe como pintor y dibujante y es posible que haya sido hijo de un xilógrafo. Hasta hace relativamente poco tiempo, se pensaba que el principal legado de Stöer eran las once ilustraciones grabadas en madera que muestran combinaciones de sólidos regulares y semirregulares en paisajes con extravagantes formas ornamentales. Pero se descubrió a finales del siglo XX una gran carpeta con varios cientos de dibujos en color en la Biblioteca de la Universidad de Munich que se ha atribuido a Stöer (reproducimos una de ella en la Imagen 6). La secuencia xilográfica '*Geometria et Perspectiva*', publicada en Augsburgo en 1567, se considera desde entonces la obra principal de Lorentz Stöer.

Aunque el propósito de estos dibujos era probablemente didáctico, pues pretendían demostrar los métodos de perspectiva y geometría mediante dibujos, ninguno desarrolla una teoría explícita y completa de perspectiva, se centraban en el interés de la época: los desafíos metodológicos que proponía la representación realista (Wade, 2017).

Imagen 6. *Acuarela de cuerpos geométricos de Stöer.*



Fuente: *Stöer, L. (1567). Geometria et Perspectiva, p. 332. Disponible en https://www.haraldfischerverlag.de/hfv/cd_rom/stoer_engl.php*

CONCLUSIÓN

Las dificultades conceptuales asociadas a la geometría espacial y la visualización en un contexto tridimensional están relacionadas con los problemas surgidos en el Renacimiento en el planteamiento de modelos de representación de la perspectiva, epistemológicamente ambas plantean los mismos conflictos cognitivos. El paso del espacio al papel mediante una representación gráfica y plana (un dibujo) implica las mismas dificultades epistemológicas en el ámbito del arte que en la clase de matemáticas; como señala Parzysz (1988), esto se debe a la pérdida de información que implica el cambio de dimensión entre la figura real y el entorno de representación.

La mayoría de los pintores que desarrollaron las primeras teorías de perspectiva eran geómetras que consideraban que pintar era aplicar los principios de la geometría, aunque también empleaban técnicas en las que el color, la luz, la posición, el tamaño… contribuyen a recrear la sensación tridimensional. En el caso de las figuras puramente geométricas, estas se componen exclusivamente de partes lineales, por lo que las técnicas de dibujo y perspectiva son el único recurso específico. Esto se manifiesta en las obras geométricas de los pintores alemanes del siglo XVI, en cuyas publicaciones aplicaban normas y técnicas de perspectiva.

Estas técnicas de intención práctica necesitaban sin embargo de un sostén teórico que permitiese justificar su fiabilidad. Por ello, los pintores desarrollaban nuevos conceptos que manejaban mediante el razonamiento matemático, lo que fue construyendo el campo de la Geometría Proyectiva.

REFERENCIAS

ALBERTI, L. B. (1950). *Della pittura [1435], a cura di Luigi Mallè. Firenze: Cosimo Bartoli*

CLEMENTS, D. y BATTISTA, M. (1992). Geometry and spatial reasoning. En Grouws, D. A. (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 420-464). Macmillan.

DELLA FRANCESCA, P. (1474-75). *De Prospectiva Pingendi*. Manustrito. Disponible en https://exhibits.museogalileo.it/deprospectivapingendi/prefaces.html

DURERO, A (1525). *Underweysung der Messung.* Nuremberg: Johann Neudörfer. Disponible en https://www.digitale-sammlungen.de/de/details/bsb00084858

ECHEVERRY, A., CAMARGO, L. y GUTIÉRREZ, Á. (2017). El tránsito del plano al espacio: propuesta de modelo de diseño de tareas con Cabri 3D. En Perry, P. (Ed.), *Encuentro de Geometría y sus Aplicaciones, 23* (pp. 75-80). Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia.

GUTIÉRREZ, Á. (1996). Visualization in 3-dimensional geometry: In search of a framework. En Puig, L. y Gutiérrez, Á. (Eds.), *Proceedings of the 20th PME Conference* (vol. 1, pp. 3-19). PME.

Gutiérrez, Á. y Jaime, A. (2015). Análisis del aprendizaje de geometría espacial en un entorno de geometría dinámica 3-dimensional. *PNA*, *9*(2), 53-83.

Kline, M. (1990). *Mathematical Thought from Ancient to Modern Times*. Oxford university press.

Mithalal, J. (2010). 3D geometry and learning of mathematical reasoning. En Durand-Guerrier, V., Soury-Lavergne, S. y Arzarello, F. (Eds.), *Proceedings of the 6th Conference of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 796-805). INRP.

Pacioli, L. (1509). *De Divina Proportione La Divina Proporcion*. (1509). Venecia: Paganino Paganini. Disponible en http://archive.org/details/la-divina-proporcion

Parzysz, B. (1988). «Knowing» vs «seeing». Problems of the plane representation of space geometry figures. *Educational studies in mathematics*, *19*(1), 7992.

Stöer, L. (1567). *Geometria et Perspectiva.* Manuscrito Cim 103 de la University Library Munich. Disponible en https://www.haraldfischerverlag.de/hfv/cd_rom/stoer_engl.php

Sua, C., Gutiérrez, Á. y Jaime, A. (2021). Análisis de una actividad de visualización en un entorno de geometría dinámica 3D y realidad aumentada. En Diago, P., Yáñez, D., González-Astudillo, M. T. y Carrillo, D. (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XXIV* (pp. 579-586). SEIEM.

Wade, D. (2017). *Geometry & Art: How Mathematics Transformed Art During the Renaissance*. Shelter Harbor Press.

1.2. OBJETOS DIDÁCTICOS, CUADERNOS Y MEMORIAS

MATERIAL PEDAGÓGICO Y MOBILIARIO DE LA 1.ª ESCUELA INFANTIL DE BRAGANÇA – PORTUGAL 1915-1934

Pedagogical Material and Furniture for the 1st Infant School in Bragança - Portugal 1915-1934

Luís Castanheira
Centro de Investigação em Educação Básica,
Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)
https//orcid.org/0000-0002-4921-2114

Resumen

Este trabajo aborda la Historia de la Educación Infantil, a través del estudio del material pedagógico utilizado en la 1.ª Escuela Infantil de Braganza – Portugal 1915 y 1934. Objetivos: 1) investigar los diferentes materiales que se utilizaron en esta escuela; 2) averiguar la importancia de estos objetos didácticos en el desarrollo y funcionamiento de esta escuela. Metodología utilizada es la investigación cualitativa mediante el análisis del contenido de documentos. A partir de esta investigación, concluyo que Braganza mostró una gran dedicación al éxito de esta escuela infantil, realizando bastantes esfuerzos para garantizar su éxito através de buenos materiales pedagógicos.

Palabras clave: Mobiliario; Material didáctico; Historia de la educación infantil.

Abstract

This work deals with the History of Infant Education, through the study of the pedagogical material used in the 1st Infant School of Bragança - Portugal 1915 and 1934. Objectives: 1) to investigate the different materials that were used in this school; 2) to find out the importance of these didactic objects in the development and functioning of this school. The methodology used is qualitative research through content analysis of documents. From

this research, I conclude that Bragança showed a great dedication to the success of this infant school, making many efforts to ensure its success through good pedagogical materials.

Keywords: Furniture; Teaching aids; History of early childhood education.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda la Historia de la Educación, más concretamente la Historia de la Educación Infantil, a través del estudio del material didáctico y mobiliario utilizado en la 1ª Escuela Infantil oficial para niños de 3 a 6 años, que funcionó en la ciudad de Braganza - Portugal. La Escuela Infantil se creó en 1915 y funcionó entre 1917 y 1934. Durante la 1ª República en Portugal (1910-1926) los republicanos quisieron construir un hombre nuevo abriendo escuelas infantiles por todo el país. Para ello, hubo mucha legislación que regulaba estas nuevas escuelas y con qué material lúdico y mobiliario debían estar equipadas. Considero que este estudio es fundamental para la historia de la educación, para sacar del anonimato importantes documentos que retratan nuestro pasado, que ayudarán a mejorar nuestro presente y el futuro de la educación. Por ello, me planteé los siguientes objetivos: 1) investigar los diferentes materiales que se utilizaron en esta escuela durante el periodo de tiempo estudiado; 2) comparar estos materiales con los que se encuentran en las escuelas primarias existentes; 3) averiguar la importancia de estos objetos didácticos en el desarrollo y funcionamiento de esta escuela. La metodología utilizada en este estudio es la investigación cualitativa mediante el análisis del contenido de documentos de la época, como actas, informes y noticias de prensa en archivos municipales y de distrito. A partir de esta investigación, el municipio de Bragança mostró una gran dedicación al éxito de esta escuela infantil, realizando bastantes esfuerzos para garantizar su éxito como veremos a lo largo del estúdio.

A Escuela Infantil de Braganza encarnaba un conjunto de principios y prácticas pedagógicas de la educación que pretendían los republicanos, por lo que creemos que no debe permanecer en el anonimato. Nos sorprendió saber que esta escuela infantil estaba situada en Braganza, una pequeña ciudad del interior septentrional de Portugal, de origen predominantemente rural, poco industrializada, con escasos medios de comunicación y de carácter religioso y católico en un Estado esencialmente laico. Por eso intentamos averiguar cómo encontró aquí las condiciones para triunfar, cómo ha conseguido encontrar el material didáctico adecuado para estas edades organizándose en torno a ideologías educativas modernas en un ámbito totalmente nuevo: la educación de niños de hasta siete años, hasta ahora en gran parte olvidada.

Es una lástima que la historiografía escolar se haya «limitado a transmitir una memoria nacional, presentada como la memoria colectiva de todo el pueblo, pero

que no es más que la de sus élites (Proença, 1994:24). Con este estudio pretendemos invertir esta tendencia mediante la valorización de la historiografía escolar local, evitando así el error de considerar lo nacional como un todo homogéneo. Afortunadamente, los estudios locales/regionales están en auge y, en nuestra opinión, promueven el conocimiento científico sobre los niños y su desarrollo. La idea de que la educación es un derecho de todos, incluidos los niños de cero a seis años, ha contribuido a la expansión de los estudios sobre Educación Infantil, campo en el que sólo se han vislumbrado algunas incursiones, destacando Gomes (1977) y Cardona (1997).

LA EDUCACION INFANTIL EN LA 1.ª REÚBLICA EN PORTUGAL

Aunque el gobierno republicano destacó el papel de la educación en el progreso del país, a través de la lucha contra el analfabetismo y la generalización de la escuela primaria, la educación infantil fue una prioridad de este régimen político (Cardona, 1997:35). Según el mismo autor (2006:135), «como sua missão primordial a preparação para a escola, paralelamente foi predominada a tendência para valorizar a especificidade deste ensino, tendo em conta as características das crianças».

El discurso pedagógico republicano depositó una confianza desmedida en el progreso social, asignando a la educación un papel decisivo en la consecución de las nuevas metas fijadas. Así, su proyecto educativo se orientó francamente hacia la modernización del sistema educativo, creando mejores condiciones para el trabajo pedagógico, renovando los currículos, los contenidos de enseñanza y las actividades escolares, y elevando la calidad de la formación del profesorado (Fernandes 1992:167).

La educación escolar se convirtió en un objetivo clave, ya que a través de ella se podría alcanzar y consolidar la democratización y modernización del país, siendo la educación moral y cívica el trampolín para su consecución y la escuela uno de los pilares de la República.

La expresión «Escuela Infantil», utilizada en Portugal en las últimas décadas del siglo XIX para caracterizar la educación de párvulos para niños de cuatro a siete años, (Augusto Coelho 1893:543) se generalizó en la Primera República, con la valorización de la educación infantil.

Según Branco Rumina (1932, pp. 4-5), se trataba de «una institución orientada hacia un fin especial, establecida de acuerdo con reglas que fueron formuladas gradualmente por médicos, pedagogos y psicólogos», para ayudar a educar a los niños de entre tres y seis años. El mismo autor consideraba que la escuela infantil no era una escuela en el sentido ordinario de la palabra, sino una institución destinada a proteger y liberar a los niños de los peligros derivados de la falta de vigilancia, y a

proporcionarles, «desde los tres hasta los seis años, todos los cuidados necesarios para su completo desarrollo físico, intelectual y moral».

El autor consideraba que las guarderías eran «la obra filantrópica de mayor alcance social» (Branco Rumina, 1932, p.14). Admitían niños de tres a seis o siete años, y podían funcionar según los sistemas pedagógicos de Froebel o Montessori. Sostenía que debían estar más vinculadas a las guarderías que a las escuelas primarias, y que debían ser un centro para la educación y el desarrollo del individuo antes de entrar en la escuela primaria.

Para la estructura organizativa de las escuelas infantiles, era muy importante tener claro el tipo de escuela y de local, el mobiliario y el material didáctico, el personal necesario y la frecuencia y división de los grupos.

El material didáctico también merecía una atención especial, ya que aquí también sería una novedad pedagógica. Debería incluir una o dos pizarras, una de las cuales debería ser cuadrada; colecciones de dibujos coloreados de las plantas y animales más conocidos de nuestro país, una colección de material froebeliano entre el que destacarían los regalos de Froebel; colecciones de juegos apropiados para ejercitar la atención y la observación, la precisión y la destreza de movimientos y ayudar a la educación física y a la educación de los órganos de los sentidos; una colección de los minerales más conocidos; arcilla o plastilina para modelar; algunas pesas y medidas y una balanza de brazos iguales, así como herramientas de jardinería.

LA EDUCACION INFANTIL EN LA 1.ª REÚBLICA EN BRAGANZA

La educación infantil en Bragança comenzó en 1917, precisamente en la época de la apertura de la Escuela Infantil de Braganza (EIB), objeto de nuestro estudio. Hasta entonces, sólo había preocupación por los niños de hasta siete años, pero más de carácter asistencial que educativo o pedagógico.

Los republicanos querían implantar una nueva educación, impartida también en una nueva escuela a nuevos niños. No era fácil de entender y aceptar para la sociedad portuguesa; no menos fácil para los pequeños pueblos del interior, alejados de la capital y de los principales puntos de debate y decisión política. Había que explicar bien el proceso. Al fin y al cabo, los niños que antes sólo iban a la escuela a los siete años, ahora irían a los cuatro. Por tanto, sería innovador y rompería con todas las ideas anteriores sobre la escolarización. Su principal argumento era la lucha contra el analfabetismo, que seguía siendo elevado y que querían ver reducido. Sostienen que la educación de la primera infancia contribuirá de forma muy importante, si no decisiva, a combatir el analfabetismo. La asistencia a clase es esencial para que el niño tenga éxito en la escuela primaria. Los braganzanos entendieron

el mensaje y valoraron las ideas republicanas, como demostró la apertura del EIB al público. No podemos decir que fuera unánime, fácil o consensuado. Fue un proceso largo. Hubo que difundir y dar a conocer esta nueva forma de ver y vivir la educación y la vida. Se debatió en los medios culturales y en la prensa local, lo que demostró una clara preocupación por el futuro de la educación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Material pedagógico y mobiliário

En plena Primera República portuguesa, se creó en Braganza la primera escuela infantil para niños de 3 a 6 años. En una época en que pocos niños asistían a la escuela primaria, fue un acto de valentía crear una verdadera escuela nueva para que los niños asistieran después de los 3 años. No fue fácil organizar y equipar esta escuela con mobiliario y material didáctico adecuados para niños de esta edad.

A partir de esta investigación, el ayuntamiento de Bragança mostró una gran dedicación al éxito de esta EIB, realizando bastantes esfuerzos para garantizar su éxito como veremos a lo largo del estúdio.

Equipar la EIB en aquella época no era tarea fácil dadas las dificultades financieras y la falta de mobiliario y material didáctico específico en el mercado. Tampoco había referencias para hacerlo. Algunos de los equipos, muebles y materiales eran nuevos. Aunque se hiciera de la misma manera que en las escuelas primarias, había que adaptarlo a los niños más pequeños. Esto supondría un mayor esfuerzo financiero por parte del municipio, la organización encargada de suministrar el equipamiento.

En la época republicana, las escuelas primarias del distrito de Braganza no estaban bien equipadas, precisamente por falta de recursos financieros. Según el inspector escolar del Círculo de Braganza, José Candeias Duarte, en 1926, a excepción de las escuelas de la ciudad, entre las que se encontraba la EIB, se encontraban en un pésimo estado de higiene, conservación, equipamiento y material didáctico:

> Se é má a instalação das escolas relativamente aos edifícios, pior é ainda pelo que diz respeito ao mobiliário e material de ensino. Para 117 lugares, com uma população escolar de 3200 alunos, há apenas 471 carteiras. À Excepção das escolas da cidade de Bragança, nenhuma possui o necessário mobiliário para o seu regular funcionamento. Mas, se o mobiliário é insuficiente, o material de ensino é tudo quanto há de mais exíguo. Além disto o pouco que existe está completamente inutilizado. É raríssima a escola que tem a coleção dos mapas de Portugal Continental, Insular e Ultramarino. Muitas nem, ao menos, possuem um quadro preto para o ensino prático. As quantias, embora escassas, votadas pelas Câmaras Municipais desde 1919

> nunca foram gastas na compra de mobília, material de ensino (Archivo Histórico del Ayuntamiento de Bragança (*AHCMB), Lv*. 25, 1926:135v a 136v).

Con estas condiciones, pensamos que sería interesante ver cómo se desarrolló el proceso de equipamiento de la EIB. Por tratarse de la primera escuela infantil de la ciudad, del distrito e incluso de la región de Trás-os-Montes, era natural que hubiera un deseo especial de que estuviera bien equipada, pudiendo incluso convertirse en referencia para otras que pudieran crearse.

La adquisición de mobiliario y material escolar para la EIB estuvo siempre en el primer plano de las preocupaciones del ayuntamiento, con el objetivo de que todo se ajustase lo más posible a las condiciones impuestas por el reglamento de *la DG, nº 198, de* 25/8/1911.

El Inspector de Escuelas y el ayuntamniento eran los organismos encargados de esta tarea. El Inspector era la persona mejor informada sobre el tema, por estar familiarizado con la legislación y por la experiencia que había adquirido en sus visitas a las escuelas infantiles de Oporto.

Según el artículo 12 del citado decreto, el mobiliario de una escuela infantil debía consistir en «una gran mesa en forma de herradura, dispuesta en el centro de cada sala, con bancos y sillas a su alrededor, unos y otras proporcionados a la altura de los niños; sillas y pupitres para los maestros, y sillas pequeñas para los niños». El mobiliario tenía que ser adecuado para los niños de la EIB. Por lo tanto, no se podía utilizar allí mobiliario de escuela primaria. En cuanto al material didáctico, debía constar de:

> Um ou vários quadros pretos, sendo um deles quadriculado; Várias colecções de desenhos coloridos das plantas mais conhecidas, uma colecção de estampas representando os animais mais conhecidos do nosso País; Uma colecção do material Froebeliano; Colecções de jogos próprios para exercitar a atenção, a observação, a precisão e destreza dos movimentos e a auxiliar a Educação Física e a dos órgãos dos sentidos; uma colecção de minerais mais conhecidos; Barro ou plasticina para modelagem; Alguns pesos e medidas mais geralmente usados, e uma balança de braços iguais; Utensílios de jardinagem (art. 13º, in *DG, Nº 198,* 25/8/1911).

El Inspector de Escuelas comenzó entonces, en colaboración con el ayuintamiento, a proporcionar el respectivo mobiliario y material escolar. En agosto de 1916, entregó al Ayuntamiento una lista de los muebles y materiales indispensables para el funcionamiento de la EIB *(AHCMB, Lv*. 20, 1916:48v). El CMB aportó inmediatamente la suma de 500$00 «para la compra de material didáctico y mobiliario para la Escuela Infantil». En noviembre del mismo año, puso a disposición la suma de 151$43 para el mismo fin. Parte del material fue adquirido en la ciudad de Oporto. También en noviembre, se compró un mapa de Portugal y se pagó la

suma de 23$45 para el suministro de otro material didáctico *(AHCMB, Lv*. 20, 1916:100f).

El Ayuntamiento de Bragança (AB) también decidió adquirir veinte carteras y seis camillas mediante licitación pública *(*AHCMB, Lv. 20, 1916:78v). Como no había modelos que correspondieran, el AB dispuso el envío desde Lisboa de una cartera y un tablero de dibujo que sirvieran de modelo, por los que pagó la suma de 19$68 (AHCMB*,* Lv. 20, 1916:fl. 85v). La oferta base fue de 6$00 por cada cartera y la misma cantidad por cada cajón. El material de construcción debía ser robusto y ligeramente diferente del modelo de Lisboa. Las piezas metálicas se sustituyeron por hierro y se utilizó más madera en la construcción. Había una clara preocupación por la calidad de la construcción, la presentación y la adaptación a la edad de los niños. Así lo establecía el pliego de condiciones de la licitación:

> Condições a que deve satisfazer a construção das carteiras e estiradores para a Escola Infantil: Carteiras – A madeira deverá ser bem seca, com a espessura da carteira que serve de modelo, sendo 12 carteiras com as dimensões rigorosamente iguais ao modelo, e 8 carteiras idênticas com o mesmo comprimento e largura, mas com 4 centímetros mais baixo o assento e com a necessária redução proporcional na altura do tampo e mais dimensões relativas. A madeira a empregar deverá ser de choupo nacional bem seco, como já se disse, excepto o tampo que será de castanho seco e malhetado conforme o modelo, e as peças que fazem subir o tampo, serão de nogueira por ser mais resistente. A construção deverá ser rigorosamente bem executada, muito lisa e bem acabada de modo a poder levar uma infusão de cor de nogueira escura, sendo em seguida envernizada a verniz de pincel excepto o tampo que deve ser de verniz de troneca. Estiradores – Poderão ser em madeira de choupo e com a mesma dimensão e espessura que serve de modelo, excepto as peças onde gira para subir e descer era de nogueira por ser mais resistente, devendo levar também uma infusão igual à das carteiras e envernizada em termos idênticos. Relativamente às ferragens, poderão ser empregadas de ferro (*AHCMB, Lv*. 20, 1916:108v e 109f).

Este mobiliario fue entregado en enero de 1917, cuando los profesores ya se habían hecho cargo. Después de su visita a las Escuelas Infantiles de Oporto, el Inspector Escolar se informó mejor sobre el equipamiento y mobiliario recomendado para la EIB, que se relaciona a continuación:

Tabla 1. Lista de mobiliario y material pedagógico
para el funcionamiento de la escuela infantil.

N.º	Designação dos objectos
20	Carteiras
3	Secretárias
3	Cadeiras de braços para as professoras
1	Estante envidraçada
10	Estiradores e 12 cadeirinhas
1	Piano
6	Leitos simples para crianças (com grades e respectivos colchões)
2	Lavatórios e respectivos toalheiros, toalhas, sabonetes, etc.
3	Tinteiros para as secretárias das professoras
2	Escarradores higiénicos
1	Guarda chuveiro em ferro fundido
3	Campainhas de corda
1	Filtro «Pasteur» para 15 litros e «fonte higiénica de jacto ascendente»
1	Relógio
1	Capacho de arame
3	Capachos tapete, em estofo
	Material Froebeliano completo – (dons de Froebel)
12	Caixas com jogos de letras
2	Duplas – lousas, grandes, com funcionamento vertical
4	Dúzias de lousas, pequenas, estrangeiras, quadriculadas e pautadas
1	Colecção de quadros morais e instrutivos
3	Dúzias de tesouras
12	Caixas ou cartões com aguarelas diversas
6	Dúzias de lápis de cores
1	Resma de papel de seda surtido, em todas as cores
1	Resma de papel de linho, branco e liso, de (tanaleiros) formas
30	Quilos de terra própria para modelação
3	Dúzias de pincéis para aguarelas
3	Quilos de plasticina

2	Aquários
10	Vasos com plantas
2	Dúzias de contadores de mão, com lousa

Fonte: *AHCMB, Lv*. 20,1917:158f.

Observando la lista de materiales de la EIB, podemos ver que estaba bien equipada, con materiales y mobiliario propios adecuados y en cumplimiento de los requisitos de la *DG* nº 198, de 25/8/1911, antes mencionada. Nos pareció interesante observar que cada profesora disponía de un escritorio con tintero y un sillón para su comodidad. También había una estantería acristalada para guardar y exponer diversos materiales.

También se adquirió una campana para las aulas. La existencia de un piano queda demostrada no sólo por su aparición en esta lista de equipamiento, sino también por los informes que figuran en las actas del Comité Ejecutivo del Ayuntamiento de Braganza (CECMB). La compra de seis camas y sus colchones demuestra que sólo se utilizaban para el descanso de los niños cuando lo necesitaban.

La preocupación por la higiene personal también era evidente en la existencia de dos lavabos y sus respectivos toalleros, toallas y jabones. Había dos escupideras sanitarias, habituales en escuelas y oficinas públicas. La existencia de un paraguas también permitía bañarse a cualquier niño que lo necesitara. La escuela también tenía un reloj que pensamos que habría que colocar en un pasillo donde todos pudieran verlo; la entrada habría sido el lugar adecuado. Había una alfombra de alambre para calentar los pies. Como la escuela estaba orientada según el modelo de Froebel, tampoco podía faltar el material de Froebel, es decir, los regalos de Froebel. La lista incluye también doce cajas de juegos de letras.

En esta lista de material, llama nuestra atención la existencia de un material poco habitual en las escuelas precisamente por ser nuevo y caro, como se menciona en las Actas de la CECMB *(AHCMB, Lv*. 21, 1917:31v). Hablamos de plastilina, tijeras, diferentes tipos de papel, acuarelas y pinceles. Este material se fue adquiriendo a lo largo de la existencia del EIB, al igual que otro material que no figura en la lista. En el presupuesto de diciembre de 1917 hay una referencia a la suma de 355$00 para pagar el material comprado a João Gonçalves (AHCMB, Lv. 21, 1917:27v). En 1929, hubo que comprar más mobiliario para la EIB debido al aumento de alumnos en las nuevas instalaciones (*AHCMB*, Lv. 27, 1929:235s).

Como podemos ver, la escuela infantil estaba debidamente equipada y estaba mejor dotada que las escuelas primarias de la ciudad de Braganza en aquella época. Disponía de mobiliario y material didáctico adecuado para niños de 3 a 6 años. Había una fuerte influencia de las escuelas infantiles de Oporto y del pedagogo

Friederich Froebel. Las organizaciones de Braganza, a través de sus fundadores, siempre han considerado el edificio escolar como un elemento fundamental para establecer una relación pedagógica y educativa eficaz. Debía ser sólido, funcional y luminoso, para convertirse en un espacio agradable, propicio al bienestar y a la socialización de los alumnos. Aunque siempre funcionó en locales provisionales, fue una institución pionera en comparación con las escuelas primarias, sobre todo en lo que respecta al mobiliario y al material didáctico.

No podemos contemplar aquella época desde una perspectiva crítica, haciendo comparaciones con el sistema educativo actual. Más bien debemos situarlo en el contexto del período estudiado, comprender todas sus limitaciones y valorar la experiencia pionera. Teniendo esto en cuenta, podemos concluir que la EIB supo responder de forma adecuada y adaptable a las circunstancias del marco sociológico, geográfico e institucional que existía durante el período en cuestión, de tal manera que los servicios que prestó pueden considerarse de gran calidad pedagógica, constituyendo, en términos del sistema educativo, una respuesta educativa y social indispensable.

CONCLUSIÓN

A través de este trabajo pudimos investigar los diferentes materiales didácticos utilizados en la escuela infantil de Braganza. También pudimos comprobar la enorme importancia que tenían en el funcionamiento de esta escuela, así como la calidad y diversidad de los materiales que la equipaban. Pero em el 28 de julio de 1934, la primera experiencia de educación infantil en Braganza llegó a su fin al suprimirse la EIB (Castanheira, 2006, p. 226). Sin nada que indicara que esto ocurriría, el gobierno de Salazar anticipó el fin de las escuelas infantiles en esta localidad, lo que sólo ocurriría en el resto del país en 1937 con la entrada en vigor del Decreto-Ley nº 28081*(DG,* n.º 236, 9/10/1937). La decisión del gobierno cogió a todo el mundo desprevenido. Se sabía que era irrevocable y que no había nada que hacer. El poder de Salazar ya era muy fuerte en los primeros años de su régimen. No hemos encontrado ningún documento, movimiento o petición de explicaciones sobre lo ocurrido. Aunque el nuevo edificio para el EIB se había iniciado, la conformación era general. El gobierno del Estado Novo valoraba más la enseñanza primaria. Se entendía que sólo después de que hubiera suficientes escuelas primarias se construirían escuelas infantiles, y sólo por iniciativa privada. En Braganza sólo había dos edificios construidos desde cero para escuelas primarias, y tres más funcionaban en casas adaptadas. La construcción de escuelas primarias era una prioridad para el nuevo gobierno.

Braganza era una ciudad con las mismas dificultades que el resto del país, o incluso peores. Sin embargo, consiguió abrir una escuela infantil. Gomes (1977:128)

afirma que «...sólo hay escuela, sólo hay vida intelectual organizada, donde se satisfacen las necesidades esenciales de la vida».

La Historia está hecha de acontecimientos. Cualquier investigador que quiera contar o explicar algo tiene que encontrar esos acontecimientos. Esto es tanto más profundo cuanto menos se acompaña de las correspondientes claves de interpretación. A través del acontecimiento nos damos cuenta, contra la convicción de las filosofías de la historia, de que la malicia de la historia reside en ocultarnos los elementos de comprensión de las propias situaciones en las que nos envuelve. En este sentido, el acontecimiento es una oferta de la historia y ni el tiempo ni el modo ni los límites de lo que se ofrece como acontecimiento dependen de la subjetividad humana. Sólo convirtiéndose, la experiencia, en una afirmación de la subjetividad se puede tocar el acontecimiento, nunca encerrado en su potencia constitutiva ni integrado en un tiempo lineal y homogéneo.

Pero el experimento fue un éxito y se sentaron las bases para el desarrollo de la educación preescolar en Portugal.

REFERENCIAS

Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional.* Edições Cosmos.

Cardona, M.J. (1997). *Para a História da Educação de Infância emPortugal: O discurso oficial 1834.1990).* Porto Editora.

Castanheira, L. (2006). *Escola infantil de Bragança (1915-1934): Modernidade Pedagógica e as 1.as Práticas de Educação de Infância no interior*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Coelho, J. A. (1893). *Princípios de Pedagogia.* Tomo IV. Teixeira & Irmão Editores.

Fernandes, R. (1992). *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Bertrand.

Gomes, J. Ferreira (1977). *Um projecto de «Escola Infantil» Elaborada por um pedagogo português nos fins do século XIX*. Faculdade de Letras, Imprensa de Coimbra Limitada.

Proença, M. (1994). *Didáctica da História. Património e História local.* Texto Editora.

Rumina, Branco (1932). *As crianças e a nação.* Tipografia Sousa Neves.

Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Bragança (AHCMB):
– Lv. Nº 20, de 1916-1917;
– Lv. Nº 21, de 22/11/1917 a 26/5/1919;
– Lv. Nº 25, de 30/11/1925 a 25/11/1926;
– Lv. Nº 27, de 25/8/1927 a 18/3/1929;

Legislación:
– DG n.º 198, 25/8/1911
– DG, n.º 236, 9/10/1937

TRA TURISMO SCOLASTICO E GRANDI EROI: I QUADERNI DELL'ARCHIVIO DIDATTICO LOMBARDO RADICE COME FONTE PER LA STORIA DELL'EDUCAZIONE

Entre turismo escolar y grandes héroes: los cuadernos del Archivio Didattico Lombardo Radice como fuente para la historia de la educación

Between School Tourism and Great Heroes: the Notebooks of the Archivio Didattico Lombardo Radice as a Source for the History Of Education

Lorenzo Cantatore
Università degli Studi Roma Tre (Italia)
https://orcid.org/0000-0001-9627-4409

Alessandro Montesi
Università degli Studi Roma Tre (Italia)
https://orcid.org/0009-0009-1311-6938

Riassunto

La ricerca ha lo scopo di analizzare la società e la scuola italiana sotto il fascismo, attraverso lo studio della collezione di quaderni scolastici dell'Archivio Didattico Lombardo Radice, conservato presso il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dell'Università degli Studi Roma Tre. Il lavoro si è concentrato su due differenti temi: il turismo scolastico e il racconto storico-biografico, grazie ai quali è possibile osservare da vicino diversi aspetti dell'Italia fra gli anni Venti e Trenta.

Parole chiave: Giuseppe Lombardo Radice; Fascismo; Quaderni scolastici; Turismo scolastico; Personaggi storici.

Resumen

La investigación tiene como objetivo analizar la sociedad y la escuela italiana bajo el fascismo, a través del estudio de la colección de cuadernos escolares del Archivio Didattico Lombardo Radice, conservado en el Museo de la Escuela y de la Educación «Mauro Laeng» de la Universidad de Roma Tres. El trabajo se ha centrado en dos temas diferentes: el turismo escolar y el relato histórico-biográfico, gracias a los cuales es posible observar de cerca diversos aspectos de Italia entre los años veinte y treinta.

Palabras clave: Giuseppe Lombardo Radice; Fascismo; Cuadernos escolares; Turismo escolar; Figuras históricas.

Abstract

The research aims to analyze the Italian society and school under fascism, through the study of the collection of school notebooks of the Archivio Didattico Lombardo Radice, preserved at the Museum of School and Education «Mauro Laeng» University of Roma Tre. The work focused on two different themes: school tourism and the historical-biographical story, thanks to which it is possible to observe closely different aspects of Italy between the twenties and thirties.

Keywords: Giuseppe Lombardo Radice; Fascism; School notebooks; School tourism; Historical figures.

INTRODUZIONE

Lo scopo di questo lavoro[1] è quello di volgere uno sguardo all'educazione italiana sotto il fascismo, attraverso l'importante collezione di quaderni dell'Archivio Didattico di Giuseppe Lombardo Radice, conservato presso il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» (MuSEd) dell'Università degli Studi Roma Tre[2]. Nel corso degli anni, all'interno dell'articolato e multiforme repertorio delle cosiddette scritture bambine (Antonelli & Becchi, 1995), i quaderni scolastici sono diventati fonti di primaria importanza per la ricerca storico-educativa. Complice un cambiamento di prospettive nel mondo accademico e specialistico, legato soprattutto allo studio di fonti e protagonisti prima dimenticati, questi supporti sono andati configurandosi come veri e propri «oggetti parlanti»,

[1] I paragrafi 1, 4, 5 e 6 sono stati scritti da Alessandro Montesi, i paragrafi 2 e 3 da Lorenzo Cantatore.

[2] D'ora in poi, indicato nelle citazioni come ADLR.

che, per la loro stessa natura di testimoni diretti di vita non solo scolastica, ma anche personale, rappresentano una vera e propria miniera per lo storico, che ha così l'opportunità di osservare, attraverso un punto di vista inusuale, come quello dei bambini, i cambiamenti sociali, culturali e politici di un intero periodo. Come sottolinea Francesca Borruso, i quaderni rappresentano «fonti atipiche, «tali loro malgrado» secondo la celebre definizione di Marc Bloch» (Borruso, 2023, p. 82). Fonti loro malgrado, dunque, che scatenano l'interesse del ricercatore, abituato troppo spesso a ignorare ciò che, nel mondo delle carte, non è strettamente istituzionale. Attraverso l'esame approfondito di esercizi didattici come i diari, i disegni, i temi e i dettati, la ricerca si è concentrata su due aspetti importantissimi della formazione educativa dei bambini sotto il fascismo: il turismo scolastico e l'uso politico della storia e dell'eroe.

Nella storia dell'educazione, infatti, gli spazi e i luoghi hanno sempre avuto una grande importanza in quanto suscitatori di emozioni e, nell'arco della vita di una persona, di ricordi legati ai cambiamenti che, a contatto con essi, gli individui hanno subito e attraversato. Si tratta spesso di luoghi molto specifici, il cui *setting* può riflettere sia intenti formali che non formali, comunque fortemente caratterizzati e caratterizzanti i fenomeni educativi. Oggi, con una certa sicurezza scientifica, possiamo affermare che anche il turismo, esperienza profondamente formativa e trasformativa incentrata sul rapporto fra individui, singoli o in gruppo, e luoghi, «può essere un fenomeno traguardato *sub specie educationis*» (Bobbio, 2021, p. 69).

Rispetto al racconto storico, invece, grande attenzione è stata riservata ai quaderni di annate che coincidono con gli anniversari di grandi avvenimenti della storia nazionale. L'uso politico della storia attraverso la ricorrenza, rappresenta uno degli aspetti più importanti per il regime fascista, che, grazie a questi anniversari, aveva sia la possibilità di coinvolgere i bambini in grandi manifestazioni pubbliche (Porciani, 1997; Montino, 2005, p. 106) – un campo, per altro, dove «il monopolio fascista del passato» (Baioni, 2010, p.183) e il turismo scolastico finiscono per coincidere – sia di ricordare quelle grandi figure del passato, viste dalla propaganda come «proto-fasciste», e quindi esponenti di quella grandezza *in fieri*, che sotto Mussolini aveva finalmente rivelato tutto il suo potenziale.

IL TURISMO SCOLASTICO

I documenti che provengono dalla storia della scuola italiana (documenti amministrativi: leggi, decreti, circolari, regolamenti; documenti letterari: libri di lettura, sussidiari; documenti legati alla pratica scolastica: quaderni dei bambini e delle bambine, diari e relazioni degli insegnanti) conservano tracce assai rilevanti di quel fenomeno densamente pedagogico che possiamo definire turismo scolastico. Tali documenti, fra le altre cose, presentano un indubbio interesse tanto per compren-

dere l'uso pubblico che della storia (attraverso la visita di luoghi e monumenti ritenuti fortemente significativi dal punto di vista identitario) è stato fatto in passato, quanto per individuare nel turismo scolastico e nella sua evoluzione attraverso i decenni un progressivo avvicinamento a quella che oggi identifichiamo come educazione al territorio, al paesaggio e al patrimonio, alla coscientizzazione rispetto ad essi e alla loro tutela e salvaguardia.

Fra i molti documenti scolastici conservati presso il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng», può essere di un certo interesse esplorare le collezioni di quaderni scolastici. Come ha recentemente rilevato Francesca Borruso, il quaderno scolastico è infatti «testimone in Italia delle pratiche educative scolastiche soprattutto a partire dall'età postunitaria» e «costituisce una specificità del patrimonio documentario ampiamente utilizzato dalla ricerca storico-educativa» (Borruso, 2023, p. 82). In particolare, possiamo soffermarci su alcuni campioni prelevati dall'Archivio Didattico Lombardo Radice, ovvero quel «tesoro» (Lombardo Radice 1925, p. 431) che il grande pedagogista siciliano raccolse in anni e anni di ricerche sul campo, per farne il suo principale oggetto di studio attraverso l'innovativa indagine condotta sulla creatività dei bambini attraverso l'esame della loro scrittura e della loro esperienza grafica (Cantatore, 2010). Nelle celebri *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, la cui prima edizione risale al 1913, Lombardo Radice aveva già dedicato molto spazio al cosiddetto insegnamento intuitivo basato sui centri di interesse e legato in modo particolare alla tecnica della visita, della gita, della passeggiata, dell'esplorazione. Scriveva il grande pedagogista:

> […] più di tutto, assai più che museo e proiezioni, sono sussidio alle lezioni d'intuizione le occasioni di osservazioni nel mondo naturale ed umano così com'esso è; cioè le gite della scolaresca nella città e nei suoi dintorni, le lezioni all'aperto, interrogando la ricca natura; le visite precedute da conversazioni preparatorie, e seguite da lezioni vere e proprie che trovino fondamento nelle immagini ancora vivaci; i racconti e le letture, comuni alla scolaresca e personali di ciascun ragazzo. La più geniale istituzione integratrice della scuola, escogitata appunto a sussidiare le lezioni di scuola, è quella dei ragazzi esploratori […]. I piccoli «gruppi» di fanciulli ogni settimana muovono in gita, con ben determinato obbietto: conoscenza e studio di una parte meno nota della città o della campagna, di un monumento, di una istituzione, di una officina etc. Una forma di scuola all'aperto, senza i incoli della scuola, ma a integrazione di essa. (Lombardo Radice, 2022, p. 180-183)

Se il quaderno riesce a documentare tutto ciò, allora è possibile affermare, con Roberto Sani, che,

> the contribution that surveys and studies related to school exercise books can contribute not only to the history of schooling and school education in the strictest sense, but also more generally to the history of mass culture and the construction of

> the collective imagination in nineteenth and twentieth century Italy. (Sani, 2012, p. 478)

Il quaderno scolastico scorre sotto lo sguardo dello storico dell'educazione come un documento intrinsecamente polisemico, al cui interno si intrecciano i percorsi della scuola, della società e della famiglia, della lingua, dell'immaginario visivo, dei rapporti di potere, dell'incontro impossibile fra il mondo adulto e quello dell'infanzia, del difficile discrimine fra la libertà d'espressione e i condizionamenti provenienti dalla disciplina scolastica e dal formalismo retorico in essa implicito. In un recente studio dedicato alle interconnessioni fra educazione e paesaggio, Fabio Targhetta «ha coniato una nuova categoria interpretativa, quella dei paesaggi educativi, riferendosi a quei paesaggi fatti oggetto di pratiche didattiche caricate di finalità identitarie» (Sani, 2020, p. 11). In particolare, per quanto riguarda il contesto urbano, è stato osservato che in questo ambito, fra Otto e Novecento, si assiste

> alla cosiddetta 'monumentalizzazione' delle città secondo precisi piani volti a diffondere una sorta di 'pedagogia di pietra' – particolarmente evidente in età crispina e, poi, durante gli anni del fascismo – a concorrere alla creazione di paesaggi urbani educativi, che la cultura scolastica si prodigò a diffondere sia in forma narrativa, sia graficamente, sia, infine, attraverso le uscite didattiche. (Sani, 2020, p. 12)

Ci troviamo pienamente in quel processo di *nation building* per cui è possibile parlare di «uso ideologico» (Targhetta, 2020, p. 15) che del paesaggio è stato fatto a scuola e di cui la gita scolastica (con la documentazione scritta, grafica e fotografica che ne consegue) rappresenta la liturgia più concreta e manifesta.

ROMA FASCISTA NEI QUADERNI SCOLASTICI

Lombardo Radice, autore dei programmi scolastici del 1923 (riforma Gentile), aveva introdotto la pratica del disegno libero nella scuola primaria. Quindi, a partire dalla seconda metà degli anni Venti del Novecento, abbiamo un notevole incremento quantitativo dell'esperienza grafica infantile, così come del racconto di esperienze «dal vivo» (il diario, la cronaca). Un primo caso di un certo interesse ci viene da un'alunna di Virginia Povegliano-Lorenzetto, maestra di stretta osservanza lombardiana, docente nella scuola elementare «Regina Elena» di Roma, in via Puglie. Scrive l'alunna:

> Roma 29 Ottobre [1924]
> La prima passeggiata scolastica.
> Ieri la signora maestra visto che era una bella giornata ci condusse a fare una bella passeggiata. Noi tutte contente siamo uscite dalla scuola per quattro. Abbiamo

> percorso parecchie strade. Ci siamo fermate davanti a Porta Pia. Lì la maestra ci ha spiegato che da certe porticine si salisce [errore blu] su una terrazza nella quale c'è un'asta. Su questa quando è festa si mette la bandiera. Sotto c'è una Madonna disegnata in grande. Poi siamo passate per il Corso d'Italia, lì ci ha spiegato che dietro a quelle mura era come un corridoio. Ci siamo fermate davanti alla Breccia dove su una pietra sono scritti i nomi dei soldati italiani uccisi da quelli del Papa quando fu presa Roma. Di fronte c'è una colonna che rappresenta la Gloria. Poi ci siamo fermate a Porta Salaria dove ci ha spiegato che quella statua è di un bambino che anticamente aveva vinto a dire le poesie. Ci ha detto anche che lì sotto era la tomba della famiglia. Poi siamo tornate a scuola soddisfatte di aver visto e saputo tante belle cose. (ADLR 114)

Siamo di fronte a un vero e proprio «approccio semiotico alla città» (Targhetta, 2020, p. 20), per cui possiamo individuare vari passaggi molto serrati. La bambina si riferisce a un'uscita da scuola effettuata il 28 ottobre, anniversario della marcia su Roma, tuttavia qui ci muoviamo ancora in prossimità del ricordo/celebrazione del Risorgimento e dell'Unità: percepiamo prima di tutto la presenza imponente della città (l'impressione ricevuta dalle molte strade, quasi un labirinto, da cui emerge con un certo stupore il senso dell'uscita dalla «gabbia» scolastica), c'è poi una prima tappa visiva (con simboli laici e religiosi, il tricolore e l'immagine della Madonna), un cenno alla toponomastica, fortemente patriottica (corso d'Italia), l'osservazione delle scritture esposte (vero e proprio esercizio di *linguistic/semiotic landscape* in relazione al paesaggio urbano, qui pedagogicamente orientato alla celebrazione degli eroi caduti per la Patria al culmine del Risorgimento, la sottrazione di Roma al controllo del Papa), il documento-monumento di un'antica figura di bambino-prodigio (Quinto Sulpicio Massimo), e poi il finale segnato da un evidente processo di auto-riconoscimento e da un chiaro sentimento di empatia.

Dalla scuola «Giovanni Pascoli» in via dei Papareschi, ci giunge questo racconto di gita scolastica:

> 21 marzo 1926.
> Oggi sono stata con le sorelle a villa Borghese per vedere il monumento a Umberto 1°, Re d'Italia, che [per] aver governato con amore e giustizia, fu ucciso da un suo stesso suddito a Monza.
> Il monumento è stato eretto nei pressi di piazza di Siena; e raffigura il Re Umberto 1° nell'atteggiamento di fermare il cavallo mentre il suo sguardo è rivolto su Roma. La stattua [errore blu] equestre è di bronzo, ma il piedistallo è di porfido; a destra una donna, pure quella di porfido, rappresenta la Patria dolente vestita in gramaglia; e ai lati della base, che ha la forma di una piramide, vi sono due altorilievi raffiguranti il valore e la pietà regale.
> Il monumento fu ideato dallo scultore David Calandra ed è stato eseguito da Rubino dopo la morte dell'ideatore. Anche il posto ove è stato collocato è forse il punto

> più bello di Roma per un monumento così importante, perché essendo molto alto, gran parte della città può sempre vedere la statua di un suo sovrano. (ADLR 114)

La statua equestre del re assassinato a Monza nel 1900 era stata appena inaugurata e ciò rappresentava evidentemente una notevole attrattiva, all'interno di quella che allora si chiamava Villa Umberto, proprio in omaggio a quel sovrano. Il fatto che la scrivente la chiami Villa Borghese indica che la denominazione di forte impronta monarchica non era entrata nell'uso corrente. Il testo indugia sulla descrizione della scultura e del piedistallo, enfatizza lo sguardo del Re, descrive i materiali utilizzati, interpreta le figure simboliche (fra cui la personificazione della Patria), analizza e definisce la forma geometrica del basamento, e poi si sofferma sul paesaggio che è sia naturalistico che urbanistico, sia pur in lontananza. La percezione del dialogo fra la città e l'altura dove si trova la statua (sottolineato con molta probabilità dall'insegnante nella sua spiegazione) è l'evidente traguardo pedagogico di tutta l'operazione artistica, di arredo urbano, di progettazione del paesaggio, rispetto alla quale la gita scolastica e la sua documentazione (il quaderno e la pagina di cronaca redatta dall'alunna) rappresenta il coerente epilogo nella sua formalizzazione scolastica.

Infine, nel quaderno di Claudia Paparelli Martorana[3], alla pagina del 13 ottobre 1933, c'è il racconto di una gita al Palatino, tutta ritmata dai tempi del gioco. Leggiamo:

> Oggi la signorina, con nostro grande piacere, ci ha condotto al Palatino. Dopo averci fatto fare una passeggiata lungo i viali la signorina ci ha fatto riposare in [sotto] una capanna che sta sopra al Palatino.
> Poi ci ha fatto giocare al cucuzzaio e io mi son molto divertita.
> Ecco il giuoco: una bimba fa da [padrone al] «cucuzzaio» e le altre son le «cucuzze» [designate con un numero padrone].
> Il cucuzzaio dice un numero e la [bimba] cucuzza che porta quel numero deve rispondere subito se no [altrimenti] fa la penitenza.
> Dopo aver giocato siamo andati a rimirare la veduta di Roma, poi siamo passati in una via piena [limitata da siepi] di mortelle tagliate. Come ci siamo divertite! Spero che la signorina ci conduca ancora.

Le pagine del quaderno mostrano con tutta evidenza il severo giudizio dell'insegnante: «Si sentiranno confortati gli spiriti degli «Antichi Romani» sapendo che una romana del ventesimo secolo non ricorda di una visita al Palatino che il giuoco

[3] Questo quaderno non fa parte dell'Archivio Didattico Lombardo Radice ma di una raccolta di libri e documenti di famiglia recentemente donata al MuSEd da Federica Pirani, che qui ringrazio.

fatto in tempo di riposo! / E pensare che gli Stranieri ci invidiano tanto i resti degli antichi monumenti, resti per studiare i quali affrontano lunghi e costosi viaggi!».

I GRANDI EROI NELLE PAGINE DEI QUADERNI

La storia ha da sempre rappresentato per i governi uno strumento politico, attraverso il quale trovare «un mito fondativo» e una legittimazione del tempo presente. Ciò vale, in particolar modo, per il fascismo, nel quale, come evidenzia Anna Ascenzi, l'insegnamento della storia rappresentò «il cardine del percorso di formazione ideologica e politica delle nuove generazioni» (Ascenzi, 2021, p. 221).

Notevole, in questo senso, è il rimando al culto dei grandi personaggi, importantissimo in un'epoca, come quella fascista, incentrata su un militarismo esasperato, sempre presente nell'educazione dei giovani, impegnati, fin dalla più tenera età, in marce e simulazioni belliche, che ben rispondevano al culto del condottiero: l'uomo nuovo, ovviamente identificato in Mussolini (Passerini, 1991; Gibelli, 2005; Sica, 2018), che con il suo carisma, la sua forza e il suo ingegno era capace di guidare da solo le masse verso un futuro glorioso. In *La scuola in azione*, supplemento dedicato alla didattica del periodico *I diritti della scuola*, nel 1931, Vera Cottarelli Gaiba scriveva: «Durante le mie conversazioni di storia non trascuro mai di mettere in relazione i fatti del passato con gli avvenimenti recenti per ricordare ai miei alunni quanto l'Italia deve al Fascismo e al suo Duce» (Cottarelli Gaiba, 1931, p. 121). Un'importanza, quella attribuita alle grandi figure e ai grandi esempi, che – seppur con finalità diverse – accomunava il fascismo all'età liberale e al pensiero idealista. Nei programmi scolastici emanati nel 1923, infatti, erano previste, per le ultime classi elementari, letture sulle figure eroiche della storia italiana al tempo delle dominazioni straniere e sui grandi rappresentanti, nelle varie arti, dell'ingegno italico (Lombardi, 1987, p. 347). Parlando d'infanzia, tra i personaggi individuati dalla propaganda come rappresentanti del coraggio e delle virtù nazionali, una menzione speciale merita Balilla; si tratta, infatti, di un ragazzo di 11 anni, identificato come Giovan Battista Perasso che, secondo la *vulgata* comune, il 5 dicembre 1746, durante l'occupazione austriaca di Genova, avrebbe lanciato un sasso contro un drappello di soldati nemici. Questo gesto, galvanizzando la folla, sarebbe stato all'origine della insurrezione dell'intera città. Non a caso, al nome del coraggioso (e semileggendario) ragazzo genovese, il fascismo dedicherà la sua organizzazione giovanile, l'Opera Nazionale Balilla (Betti, 1984), vero capolavoro politico di Mussolini, definita come «il più grandioso tentativo di educazione statale della gioventù che la storia ricordi» (Meletti, 1941, citato in Charnitzky, 1996, pp. 326-327). La valenza pedagogica attribuita a questa storia è testimoniata dal diario dell'alunno Andrea Ciotti di Imola, che il 5 dicembre del 1934 raccontava:

> Alle ore dieci siamo andati alle nostre scuole per recarci poi tutti insieme al cinema «Modernissimo» ove assistere alla commemorazione del più coraggioso ragazzo d'Italia. Il signor Prof.r Fuzzi ha raccontato l'eroico fatto di Balilla. Egli ha detto che il 5 dicembre gli austriaci a Genova, trascinavano un pesante mortaio, per via il mortaio affondò, allora i crudeli oppressori intimarono con parole di superbia ai cittadini di aiutarli. Questi risposero di no. Un soldato austriaco incominciò a frustare. Un ragazzo, Gian Battista Perasso, lanciò un sasso gridando – Che l'inse?[4] – I cittadini imitarono Balilla. Il signor Prof.r Fuzzi ha finito il discorso tra grandissimi applausi, quindi hanno proiettato un dramma intitolato «Il mio ragazzo», che dimostra come a tutti stia a cuore la buona educazione dei fanciulli. (ADLR 75)

L'iniziativa, per nulla isolata, rispondeva, anzi, a precise motivazioni di carattere politico. Ogni anno, infatti, si celebrava il «gesto eroico di Giovan Battista Perasso «Balilla», che si ricongiunge idealmente al clima creato dalla Rivoluzione fascista» (Partito Nazionale Fascista, 1938, p. 41). Da parte sua, il mondo scolastico che, almeno sulla carta, era ormai totalmente fascistizzato, si impegnava a tradurre in precetti scolastici le direttive del regime. La rivista *La Nuova Scuola Italiana: Rivista magistrale settimanale*, ad esempio, il 15 novembre 1936, riportava i consigli di Noemi Ruspantini per la quinta elementare. Il programma di storia avrebbe dovuto focalizzarsi su «Le prime dominazioni straniere, Carlo V e Francesco I. La dominazione austriaca. Balilla» (Ruspantini, 1936, p. 128). La trasformazione di un fatto storico come questo, in una vera e propria ricorrenza laica, ci è testimoniata anche dalla canonizzazione del racconto che, diventato ormai aneddoto, veniva raccontato seguendo sempre lo stesso schema narrativo. Un anonimo bambino frequentante la quarta elementare della scuola «XXVIII Ottobre» di Arezzo, ad esempio, nel 1935 scriveva sul suo diario:

> 5 dicembre
> Giovan Battista Perasso era un giovanetto di strada.
> I soldati austriaci che in quell'epoca invadevano la nostra bella Italia erano entrati a Genova; il giorno prima era piovuto e non riuscivano ad alzare i loro cannoni; ogni persona che passava doveva aiutare i soldati, ma i Genovesi non ne volevano sapere, ed un giovanetto più coraggioso passò di lì prese un sasso lo scagliò contro i nemici colpendo in fronte il comandante.
> Il gesto del piccolo Balilla fu da tutti imitato, tanto che gli austriaci furono messi in fuga.
> Gl'Italiani innalzarono al giovane Balilla un monumento che tutt'ora si trova a Genova. (ADLR 102)

[4] Dialetto genovese antico. Secondo una traduzione molto libera, vorrebbe dire «Volete che cominci?».

A ulteriore conferma di tale canonizzazione, è interessante constatare come, nei già citati consigli che Noemi Ruspantini destinava agli insegnanti per narrare la figura di Balilla, fosse inserita una proposta di racconto estremamente simile a quelli pocanzi citati (Ruspantini, 1936, p. 131).

Un discorso analogo può esser fatto per le guerre risorgimentali, nelle quali figure protagoniste di singoli episodi di eroismo, spesso isolati e dal finale tragico, entrarono nel Pantheon degli eroi nazionali, secondo una «mitologia del martirio», già largamente diffusa nella cultura ottocentesca, che doveva alla Grande Guerra – considerata da larghe fasce della società (compreso Lombardo Radice) come una quarta guerra d'indipendenza – la sua definiva affermazione. Personaggio che lega benissimo le tradizioni risorgimentali e irredentiste del nostro paese è senz'altro Guglielmo Oberdan. Triestino e disertore dell'esercito austriaco, Oberdan fu impiccato dall'Impero austro-ungarico nel 1882, per aver organizzato un fallito attentato contro l'imperatore Francesco Giuseppe. È proprio Oberdan a colpire maggiormente l'immaginazione del già citato alunno Ciotti di Imola. Questi, nel 1934, avendo ricevuto in dono dal suo maestro, Luigi Orsini, il testo *Compendio di storia contemporanea* – scritto dal medesimo – raccontava che

> Ieri sfogliando il libro m'è capitato davanti il racconto intitolato «Gli ultimi martiri». Racconta brevemente la storia dei principali Eroi del risorgimento italiano. Quello che mi ha più interessato è il martire Guglielmo Oberdan. Egli nacque a Trieste nel milleottocentocinquatotto. Chiamato alle armi nell'esercito austriaco esigliò [sic.] a Roma. Quando seppe che l'imperatore Francesco Giuseppe doveva andare in visita alla città di Trieste, Oberdan vi si recò con l'intenzione d'uccidere il vecchio imperatore. Però fu scoperto dalla polizia e impiccato a Triese [sic.] il venti dicembre del milleottocentottantadue. (ADLR 102)

Miti, dunque che collegavano idealmente Età Moderna, Risorgimento e Grande Guerra, e che servivano ad affascinare e a educare una gioventù in armi, che il fascismo voleva degna del suo passato e pronta per il suo futuro. Sono proprio le parole di Mussolini, pronunciate in occasione di un messaggio alle avanguardie studentesche a darci contezza di ciò:

> Gioventù italiana! Sii degna del tuo passato e del tuo avvenire. I libri siano l'arma della tua intelligenza, non il veleno che la uccide. I tuoi santi sono Balilla e Mameli, gli adolescenti di Curtatone e Montanara, Oberdan e Rismondo, e gli innumerevoli che dal '15 al '18 lasciarono le aule per le trincee, andarono all'assalto gridando VIVA L'ITALIA ed oggi dormono nei piccoli cimiteri dimenticati. (Gibelli, 2005, p. 193)

RISULTATI E DISCUSSIONE

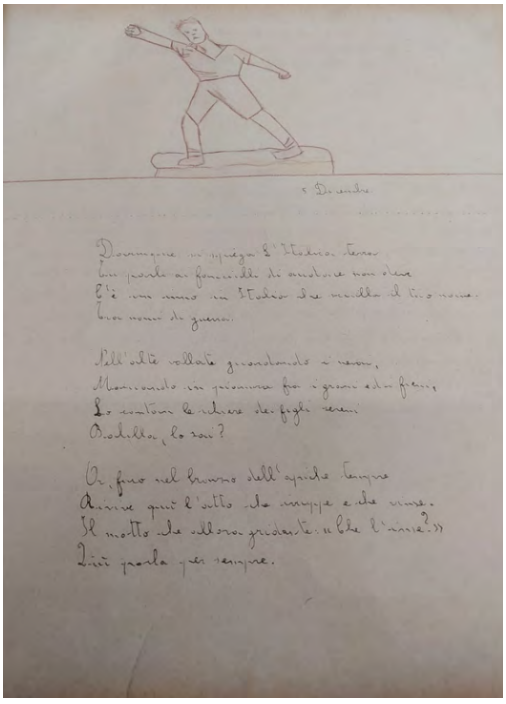
La scrittura dei bambini, citando Claudio Rosati (1995), occupa due aree, «una, quella ufficiale dei temi di interesse pubblico (la storia del luogo, il contributo dato

dal paese alla causa nazionale, le attività produttive ecc.), e l'altra, anche se minore, quella del diario, delle vicende familiari, delle piccole storie» (p.190). Un doppio binario che, in questo lavoro, seppur breve, risulta, tuttavia, evidente. Sono state presentate, infatti, due differenti modalità di educazione nazionale, nelle quali la dimensione pubblica e quella privata finiscono talvolta per convergere.

Un discorso che vale particolarmente per l'esperienza del turismo scolastico, rappresentante nel passato – ma anche nel presente – di un percorso non secondario nell'educazione-istruzione dei cittadini e delle cittadine anche nella prospettiva di quella che oggi definiamo Public History. Perennemente in bilico tra la formalità e l'informalità, fra lo svago e lo studio, fra la disciplina fisica e intellettuale e il libero sfogo del corpo e della mente, la cosiddetta «gita», che del turismo scolastico è, anche linguisticamente, l'espressione per antonomasia, con tutte le testimonianze che ne derivano, è una straordinaria fonte di conoscenza storica dei processi attraverso i quali i bambini e le bambine hanno acquisito i fondamenti dell'identità nazionale. Un passaggio dell'educazione-istruzione che, fra gli anni Dieci e gli anni Quaranta del Novecento, ha visto un progressivo accentuarsi delle sue peculiarità pedagogiche di fronte a un territorio che si è a mano a mano trasformato in paesaggio, «attivando componenti legate alle emozioni di una comunità di individui, la quale si riconosce attorno a quei sentimenti» (Targhetta, 2020, p. 27). E Roma, naturalmente, è diventata un paesaggio ad alta densità pedagogica, trasformando le tracce visibili del passato in occasioni di educazione storica collettiva e di indubbia propaganda patriottica.

La dimensione pubblica, invece, è certamente predominante per quanto riguarda il racconto storico, nel quale i gangli della propaganda e della dittatura fanno sentire il loro peso con maggior forza. Tale tipo di controllo emerge sia quando a essere esaminati sono i dettati, esercizi per definizione condizionati dalla volontà del maestro, sia quando si tratta dei diari, le forme di componimento più libere e spontanee dell'intera produzione degli anni Venti e Trenta. Tutt'altro che prive di interesse, però, queste fonti consentono al ricercatore di fare altri tipi di considerazioni. Se, infatti, non è possibile determinare, attraverso la rievocazione di fatti storici, il pensiero dei bambini, questi sono molto indicativi dell'opinione degli insegnanti. Decidendo di spiegare un determinato personaggio storico invece che un altro, dettando agli alunni alcuni versi o assegnando la lettura di determinati autori, era infatti possibile, per le maestre e i maestri dell'Italia fascista, attuare quelle forme indirette di disobbedienza civile alla dittatura ben analizzate da Giorgio Chiosso (2023). Nel 1926, ad esempio, in un periodo determinante per la trasformazione della dittatura fascista in vero e proprio regime totalitario, una bambina di una scuola romana riportava sul suo diario (ADLR 116) di aver letto per casa il racconto «La piccola vedetta lombarda», tratto dal libro *Cuore* di Edmondo De Amicis (1886), testo tenuto in grandissima considerazione da Lombardo Radice,

Immagene 1. *Scuola «XXVIII Ottobre», Arezzo, 1935: Disegno e poesia «Balilla» di Giovanni Bertacchi, 1906.*



che lo considerava alla base dell'educazione morale e patriottica dell'infanzia (Boero & De Luca, 2023, p.170) e giudicato dal fascismo come esempio di quel «sentimentalismo lacrimoso» (Ascenzi & Sani, 2009, p. 250) che mal si sposava con i nuovi ideali dominanti. Una scelta, dunque, che potrebbe testimoniare la vicinanza dell'insegnante al pensiero idealista e una certa «resistenza» ai dettami del regime.

CONCLUSIONI

Come si evince da quanto precedentemente esposto, i quaderni scolastici offrono al ricercatore un'occasione unica per esaminare da vicino le dinamiche del passato. A differenza di un documento ministeriale, infatti, il quaderno dà la possibilità di studiare un cambiamento da vicino e di analizzare sia le cause che gli effetti degli eventi. Accompagnando l'esame di questa documentazione a un ampio studio di quella tradizionalmente analizzata nelle ricerche, dunque, è possibile giungere ad una comprensione più ampia delle problematiche storiche, tanto più che, per la sua stessa natura, un quaderno rappresenta una fonte di conoscenza non solo per la storia dell'educazione, ma anche per quella sociale, economica e di costume. In questa prospettiva, importantissimi risultano luoghi di conservazione e di valorizzazione come il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng», i quali, essendo custodi di storie dal basso, talvolta dimenticate dalle nostre grandi trattazioni storiografiche, e promotori di iniziative volte a una maggiore divulgazione e fruizione del materiale storico-educativo, rappresentano esempi unici di promozione della Public History.

BIBLIOGRAFIA

Antonelli, Q. y Becchi, E. (Cur.). (1995). *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*. Laterza.

Ascenzi, A. (2021). «Instillare lo spirito fascista e formare l'uomo nuovo che la Patria si attende». Manuali e insegnamento scolastico della storia dalla riforma Gentile alla caduta del fascismo. In A. Ascenzi (Cur.). *Metamorfosi della cittadinanza : studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*. EUM.

Ascenzi, A. y Sani, R. (Cur.). (2009). *Ill libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della Seconda Guerra Mondiale (1923-1945)*. Alfabetica.

Baioni, M. (2010). Rituali fascisti : la sacralizzazione politica della festa (1925-1945). In M. Baioni (Cur.). *Rituali in provincia : commemorazioni e feste civili a Ravenna, 1861-1975*. Longo.

Betti, C. (1984*). L'Opera nazionale Balilla e l'educazione fascista*. Nuova Italia.

Bobbio, A. (2021). *Pedagogia del viaggio e del turismo. Natura e cultura del ben-essere*. Scholé.

Boero, P. y De Luca, C. (2023). *La letteratura per l'infanzia* (16. ed.). Laterza.

Borruso, F. (2023). I quaderni di scuola fra ricerca, didattica e terza missione. Riflessioni a margine in vista di una scheda catalografica. In M. Brunelli & F. D. Pizzigoni (Cur.), *Il passaggio necessario. Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE* (pp. 77-95). EUM.

Cantatore, L. (2010). Giuseppe Lombardo Radice: per un'idea del quaderno scolastico come fonte artistico-letteraria. In Meda, J., Montino D. & Sani, R. (Cur.), *School Exercise Book: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (Vol. 2) (pp. 1325-1338), Polistampa.

Charnitzky, J. (1996). *Fascismo e scuola: la politica scolastica del regime (1922-1943)*. Nuova Italia.

Chiosso, G. (2023). *Il fascismo e i maestri*. Mondadori università.

Cottarelli Gaiba, V. (1931). Classe Terza. *La scuola in azione (8)*, 121.

De Amicis, E. (1886). *Cuore*. Treves

Gibelli, A. (2005). *Il popolo bambino: infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*. Einaudi.

Lombardi, F. V. (1987). *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*. La Scuola.

Lombardo Radice, G. (1925). Congedo. In Id., *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*. Bemporad.

Lombardo Radice, G. (2022). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale. Secondo la prima edizione del 1913*, a cura di L. Cantatore. Edizioni Conoscenza.

Meletti, V. (1941). *Civiltà fascista. Per le scuole complementari e di avviamento al lavoro, per i maestri e per il popolo* (5. ed.). La Nuova Italia.

Montino, D. (2005). *Le parole educate: libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*. Selene.

Partito Nazionale Fascista (1938). *Atti* (t. 2). Stabilimenti Poligrafici.

Passerini, L. (1991). *Mussolini immaginario: storia di una biografia 1915-1939*. Laterza.

Porciani, I. (1997*). La festa della nazione: rappresentazione dello Stato e spazi sociali nell'Italia unita*. Il Mulino.

Rosati, C. (1995). «Bocche della verità». Pratiche di scrittura scolastica alla fine degli anni Venti. In Q. Antonelli & E. Becchi (Cur.). *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*. Laterza.

Ruspantini, N. (1936). Classe Quinta. *La Nuova Scuola Italiana: Rivista magistrale settimanale (8)*, 128-131.

Sani, R. (2012). School Exercise Books as a Source of the History of Education and Cultural Processes: Towards an On-going Assessment of Studies Conducted in Italy Over the Last Decade. *History of Education & Children's Literature*, *7(2)*, 477-496.

Sani, R. (2020). Prefazione. In F. Targhetta, *Un Paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*. Franco Angeli.

Sica, B. (2018). Le anime semplici e il piedistallo: l'immagine del Duce condottiero nei libri scolastici e per ragazzi dell'Italia fascista. *Transalpina (21)*, 191-214.

Targhetta, F. (2020). *Un Paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*. Franco Angeli.

LAS FOTOGRAFÍAS DEL ALUMNADO EN LAS MEMORIAS ESCOLARES DEL MUSEO DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO[1]

Photographs of Students in the Yearbooks Deposited in the Education Museum of the University of the Basque Country

Irati Amunarriz-Iruretagoiena
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU (España)
https://orcid.org/0000-0002-6564-3707

Resumen

Cuando hablamos de fotografía escolar no podemos perder de vista el hecho de que no todo se fotografia(ba), ni todas las fotografías realizadas se publica(ba)n, sino que era el propio colegio el que decidía qué era digno de ser fotografiado y/o publicado en base a la utilidad o al beneficio que le pudiera reportar. Así, las fotografías del alumnado que encontramos en las memorias escolares del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco no tienen nada que ver con el azar sino con la construcción de un discurso que este trabajo pretende poner de relieve.

Palabras clave: Memorias escolares; fotografía escolar; Alumnado.

Abstract

When discussing school photography, it's important to acknowledge that not everything was captured through the lens, nor were all photographs published. It was the school itself that determined what was deemed worthy of being photographed and/or published, based

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

on its intent to convey a particular message or to derive usefulness or benefit from such communication. Therefore, the photographs of the students archived in the yearbooks of the Education Museum of the University of the Basque Country are not arbitrary; rather, they reflect a deliberate construction of discourse, which this work aims to elucidate.

Keywords: Yearbooks; School photography; Students.

INTRODUCCIÓN: LA FOTOGRAFÍA ESCOLAR

Desde que surge, las escuelas, las familias y otras organizaciones y/o grupos humanos han utilizado la fotografía para capturar momentos, situaciones y/o acontecimientos de diversa índole (Comas y Sureda, 2016). Así pues, la fotografía escolar surge casi en paralelo a la fotografía, durante el siglo XIX, cuando los establecimientos educativos empiezan a delegar en fotógrafos profesionales el registro fotográfico de retratos individuales, fotografías grupales y/o registros fotográficos de determinado acontecimiento de la vida escolar; y con el paso del tiempo, gracias a los progresos propiciados por el desarrollo de la fotografía y su democratización, aumentó su producción y propagación (González y Comas, 2016).

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

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

No obstante, no todo se fotografiaba ni en todo momento, sino que era la propia escuela la que decidía qué era digno de ser fotografiado y/o qué es lo que quería inmortalizar (González *et al.*, 2014); o lo que es lo mismo, en base a su interés por transmitir un mensaje u otro, o mejor dicho, en base a la utilidad o al beneficio que le pudiera reportar el transmitir un mensaje u otro, la institución en cuestión opta-

ba por fotografiar las dependencias escolares, materiales, determinadas actividades y/o acontecimientos, o unos u otros actores (Comas *et al.*, 2012).

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

LAS FOTOGRAFÍAS DE LAS MEMORIAS ESCOLARES

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

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

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La figura clave de las fotografías que se ofrecen en las memorias escolares la constituye, sin duda alguna, el alumno.

El objetivo principal de estas fotografías era el de fomentar y/o reforzar la cohesión de la comunidad educativa, es decir, el de construir «una atmósfera familiar y de confianza recíproca» (Moll y Sureda, 2021, p. 347) a través de la aplicación de estrategias de diversa índole –que vamos a poner de relieve a continuación–.

Para ello, por un lado, los documentos que nos ocupan incluyen noticias necrológicas de toda la comunidad educativa –docentes, personal auxiliar no docente, alumnos, exalumnos, familiares de alumnos y exalumnos–. Esto incrementa el sentimiento de pertenencia en la medida que se trata a la comunidad educativa como si de familiares directos se tratara al ofrecer esquelas, misas, etcétera para los que ya no están. En definitiva, las memorias escolares difundían los nacimientos, defunciones y/o enfermedades de los miembros que constituían la comunidad educativa y sus familiares para fomentar «un mayor hermanamiento entre los miembros del centro» (Moll y Sureda, 2021, p. 347).

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

Imagen 1. *Alumnos que son hermanos.*



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

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

En la misma línea, también encontramos –aunque también menos habituales que las fotografías de alumnos que son hermanos– fotografías de alumnos que son hijos de exalumnos. Al fin y al cabo, las memorias tratan de reflejar una comunidad educativa cohesionada que mantiene una relación muy íntima o estrecha, más bien como una «familia colegial» (Hijano del Rio, 2021). Sin embargo, si hay algún grupo de alumnos que recibe especial atención en las memorias escolares, ese es el grupo de los alumnos internos. Lo cierto es que, muchas memorias –por supuesto aquellas emitidas por colegios que disponen de internado–, incluyen apartados específicos sobre alumnos internos, ya sea con sus fotografías, descripciones, procedencias, la crónica de alguna actividad y/o excursión de internos, etc.:

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

Imagen 2. *Alumnos internos.*



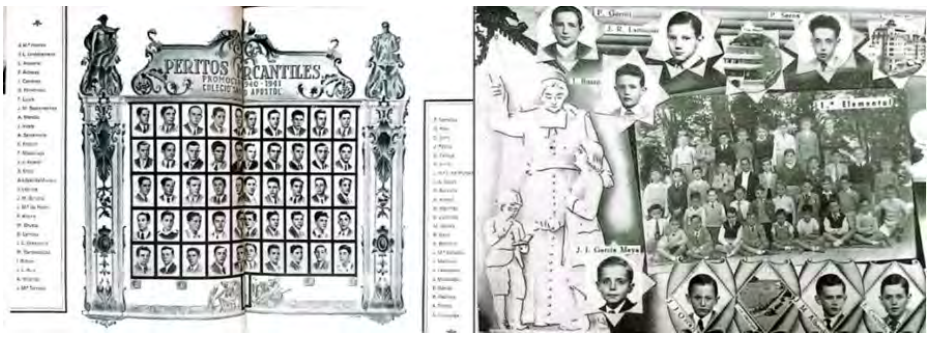
Fuente: *Memoria escolar emitida por el Colegio Santiago Apóstol de los Hermanos de La Salle de Bilbao, 1945-1946, p. 69.*

Dicha notoria atención, o, mejor dicho, dicha preferencia reconocida, podría deberse por un lado a lo que se menciona en la cita, es decir, al hecho de que

estos alumnos compartieran una rutina casi familiar con los Hermanos, o, desde una perspectiva más comercial, podría estar motivada por el hecho de que las familias de estos alumnos fueran las que más pagaban –en comparación a lo que pagaban las de los alumnos externos–.

No obstante, las fotografías que ocupan mayor cantidad de páginas en las memorias escolares son las fotografías de grupos académicos. Si bien todas son fotografías de grupos, no todas son fotografías grupales. Por un lado, estarían las fotografías grupales propiamente dichas, y por otro, las de tipo orla. Estas últimas también pretenden la representación grupal, pero, no son fotografías grupales, sino que se constituyen mediante el collage de sus fotografías individualizadas –tomadas a menudo en un estudio por un fotógrafo profesional–. Aunque de manera más habitual en las orlas que en las fotografías grupales, en ocasiones, estas fotografías contienen simbología escolar (González y Comas, 2016); es decir, están decoradas con elementos propios de la escuela, como, por ejemplo, dibujos de mapas, pizarras, reglas, etcétera, o incluso con simbología propia de un centro educativo determinado o de una orden o congregación concreta, como, por ejemplo, con simbología de sus mitos fundacionales, como podemos observar en la imagen número 3.

Imagen 3. *Fotografías de grupos académicos: grupales o de tipo orla.*



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

Si ponemos el foco sobre las fotografías grupales, es decir, sobre aquellas fotografías en las que los miembros del grupo académico se han fotografiado de manera conjunta, la primera diferencia la constituye el tipo de fotografía. Ya no se limita al retrato, es decir, a las caras del alumnado, sino que aparece el cuerpo –a veces uniformado– en escena. Estas fotografías suelen ser tomadas en el exterior –a diferencia de las orlas que estaban constituidas por retratos tomados en interio-

res– (González y Comas, 2016) como podemos observar en la imagen número 3. Así pues, utilizan tanto los alrededores del colegio como el mismo edificio escolar como fondo para dichas fotografías, por lo que éstas tampoco ofrecen ningún testimonio sobre actividades, espacios, materiales, mobiliario, u otros elementos de la vida cotidiana de la institución escolar (González y Comas, 2016), más allá de testimoniar a quienes pertenecían a una determinada institución en un periodo concreto –el curso escolar que corresponda en cada caso– (Comas *et al.*, 2012).

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

Otro elemento destacable, lo constituye la vestimenta del alumnado. En todas las fotografías, los alumnos, aseados y bien peinados, visten uniforme, o, a falta del mismo, sus mejores galas (Comas *et al.*, 2012): camisa, corbata, americana, sus mejores zapatos, etcétera, cuando lo más probable es que no utilizasen estas prendas en su día a día (González y Comas, 2016). Marjo Nieminen (2016) atribuye a la pretensión de transmitir prestigio y erudición el uso de estas ropas –haciendo referencia a la pretensión de estas fotografías en general y de los libros conmemorativos en concreto, lo que sería fácilmente trasladable a las memorias escolares que nos ocupan– considerando que además pretenden revelar el estatus social de clase alta de los alumnos. O por lo menos de la mayoría de los alumnos. Y es

Imagen 4. *Alumnos becados y gratuitos.*



Fuente: *Memoria escolar emitida por el Colegio San José de los Escolapios de Santander, 1956-1957, pp. 35-36.*

que, en la misma línea señala que, aunque, en ocasiones, hubiera alumnos de clases sociales más bajas inscritos en el colegio –como, por ejemplo, los becados o los gratuitos como se puede observar en la imagen número 4–, las imágenes que nos ocupan reflejaban de esta manera las costumbres y el estilo de vida de la élite y/o las clases medias altas (Nieminen, 2016).

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

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

Es por eso que, diversos miembros del grupo de investigación GARAIA –ahora «Ikasgaraia»– han catalogado las memorias escolares en general y este apartado de las mismas en concreto, es decir, el de las fotografías de clase o grupo académico en concreto, como un verdadero «Facebook sin internet» (Dávila *et al.*, 2016, 2017; Dávila y Naya, 2018; Dávila *et al.*, 2020a, 2020b); ya que constituyen verdaderos listados y/o directorios de alumnos –y exalumnos– constituidos mediante sus fotografías acompañadas por un nombre y apellido, una clase y un año, quedando todos sus integrantes perfectamente identificados (Dávila *et al.*, 2017; Dávila *et al.*, 2020b). Es por eso que, diversos miembros de nuestro grupo

han sugerido que los *yearbooks* o *annuaires scolaires*, es decir, las memorias escolares que nos ocupan, podrían ser las antecedentes de la red social Facebook (Dávila *et al.*, 2016, 2017; Dávila y Naya, 2018; Dávila *et al.*, 2020a, 2020b), de hecho, describen a la actual red social de internet como una continuación con otra infraestructura técnica de sus antecesoras impresas en papel, siendo su uso principal el de ser un recurso para localizar antiguos alumnos y/o compañeros de clase (Dávila *et al.*, 2016, 2017; Dávila *et al.*, 2020a).

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

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

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

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

De ahí que otro elemento que podemos encontrar en prácticamente todas las memorias desde el inicio de su emisión (Dávila *et al.*, 2017; Dávila *et al.*, 2020b)

sean las fotografías de los alumnos distinguidos por sus buenos resultados académicos en general o en algún examen o reválida específicas, por ganar algún certamen, concurso o campeonato, por sus habilidades artísticas –como, por ejemplo, tocar el piano– y/o deportivas, por aptitudes como la puntualidad o la asistencia, etc.

Imagen 5. *Alumnos destacados por sus resultados académicos, por ganar algún certamen, competición, concurso o campeonato (fotografía de los campeones de catecismo, de la liga colegial y del alumno distinguido por ganar el certamen de Religión), por aptitudes como la puntualidad o la asistencia.*



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

Estas últimas constituyen un claro ejemplo del modelo educativo competitivo basado en la emulación que utilizaron los colegios privados masculinos que nos ocupan, mediante el recurso reiterado a los concursos, campeonatos y/o certámenes de diversa índole para motivar el aprendizaje y el esfuerzo del alumnado (Ramos *et al.*, 2018) en aras de ver sus fotografías publicadas en las memorias escolares.

Como hemos podido comprobar, encontramos reconocimientos a diversos alumnos en forma de fotografías de los alumnos distinguidos por sus buenos resultados académicos en algún examen o reválida, como, por ejemplo, en el examen de estado; fotografías de los alumnos distinguidos por ganar algún certamen, concurso o campeonato, como, por ejemplo, el de catecismo; fotografías de los alumnos distinguidos por sus habilidades artísticas y deportivas; y/o fotografías de los alumnos distinguidos por aptitudes como la puntualidad o la asistencia, etc. Sin embargo, y, sin duda, las más numerosas son las fotografías de los alumnos distinguidos de cada clase o grupo académico, generalmente, destacados en medallones junto a las fotografías oficiales de sus clases respectivas. Siendo el publicar las fotografías de los alumnos distinguidos según su rendimiento académico, o mejor dicho, en base a sus resultados académicos, en las memorias escolares, otro claro reflejo de la enseñanza basada en la emulación y la competitividad (Ramos *et al.*, 2018; Moll y Sureda, 2021; Moll y Comas, 2022). En esa línea, Sergi Moll y Bernat Sureda (2021) explican, o, mejor dicho, los exalumnos que han entrevistado explican, que los alumnos se esforzaban al máximo deseosos de ver sus fotografías publicadas en las secciones de las que venimos hablando –aunque en su caso se refieran a una revista escolar esto es fácilmente trasladable a las memorias escolares ya que contienen la misma sección con el mismo propósito–.

CONCLUSIÓN

Teniendo todo lo expuesto en cuenta, rescatamos el concepto de «construcción del discurso narrativo» que Francisca Comas, Xavier Motilla y Bernat Sureda (2012) ponen sobre la mesa convencidos de que obtendremos más información de la que la fotografía nos ofrece a simple vista si tratamos la imagen fotográfica como un discurso narrativo construido –por el fotógrafo, por la institución que encarga la fotografía, por quien selecciona un conjunto de las mismas para su publicación, etc. en base a la utilidad o al beneficio que les pudiera reportar–. Coincidiendo pues con la opinión de que, el retrato fotográfico, se asemeja entonces más al esfuerzo de construir un discurso narrativo que al reflejo natural de la realidad, encontramos que las fotografías del alumnado que encontramos en las memorias escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU no tienen nada que ver con el azar sino con una estrategia premeditada para el refuerzo del sentimiento de pertenencia, la cohesión de la comunidad educativa, y/o el marketing corporativo del establecimiento escolar que corresponda en cada caso.

Sin embargo, «un documento sesgado o falso puede resultar útil por lo que revela de intereses ideológicos o materiales en adulterar la información» (Dávila, Rodríguez y Arpal, 1986, p. 13), por lo que el hecho de que las memorias escolares en general, y las fotografías que ofrecen en concreto, nos permitan realizar la his-

toria de la representación escolar que este tipo de colegio ha intentado divulgar es motivo suficiente para incorporar estos documentos en general y las fotografías que ofrecen en concreto al campo de la Historia de la Educación:

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

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

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

Lo cierto es que cada fotografía nos ofrece, además de información objetiva –edificios y dependencias escolares, actividades, celebraciones, profesorado, alumnado, etc.–, «información interpretable» sobre lo visible y sobre lo menos visible –el objetivo de la publicación de la fotografía, es decir, lo que se pretende contar mediante la misma– (Comas, Motilla y Sureda, 2012, p. 416). Si de entre todas ellas ponemos el foco sobre las relativas al alumnado, como hemos visto, podemos afirmar que no ofrecen testimonio sobre actividades, espacios, dinámicas, materiales, mobiliario, u otros elementos de la vida cotidiana de la institución escolar (González y Comas, 2016), y que, por el contrario, las fotografías del alumnado están más relacionadas con la memoria escolar que con la historia de la misma (González y Comas, 2016).

REFERENCIAS

Collelldemont, E. (2010). La memoria visual de la escuela. *Educatio Siglo XXI, 28*(2), 133-156.

Comas Rubí, F.; Motilla Salas, X. y Sureda García, B. (2012). Escuela y fotografía, entre el testimonio y la construcción del discurso narrativo. En Moreno, PL. y Sebastián, A. (Eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (pp. 405-417). SEPHE y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.

Comas Rubí, F. y Sureda García, B. (2016). Album photographique scolaire, histoire et configuration de l'identité des établissements scolaires: le cas du collège Sant Josep Obrer de Palma. *Encounters in Theory and History of Education, 17*, 119-140. https://dx.doi.org/10.15572/ENCO2016.06

Dávila Balsera, P.; Naya Garmendia, LM. y Zabaleta Imaz, I. (2016). Internados religiosos: marketing del espacio a través de las memorias escolares. En Dávila, P. y Naya, LM. (Eds.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 183-207). Erein.

Dávila Balsera, P.; Naya Garmendia, LM. y Zabaleta Imaz, I. (2017). Memory and Yearbooks: An Analysis of Their Structure and Evolution in Religious Schools in 20th Century Spain. En Yanes, C., Meda, J. y Viñao, A. (Eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education* (pp. 65-79). Springer.

Dávila Balsera, P. y Naya Garmendia, LM. (2018). Las memorias escolares, una forma de prensa escolar. En Hernández, JM. (Ed.), *Prensa pedagógica: mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos* (pp. 593-602). Universidad de Salamanca.

Dávila Balsera, P.; Naya Garmendia, LM. y Miguelena Torrado, J. (2020a). Yearbooks as a source in researching school practices in private religious schools. *History of Education & Children's Literature, XV*(2), 219-240. https://doi.org/10.1400/280122

Dávila Balsera, P.; Naya Garmendia, LM. y Miguelena Torrado, J. (2020b). Les Annuaires Scolaires: la richesse d'une source pour l'histoire de l'école et des élèves. *Encounters in Theory and History of Education, 21*, 253-273. https://doi.org/10.24908/encounters.v21i0.14404

Dávila Balsera, P.; Rodríguez Bornaetxea, A. y Arpal Poblador, J. (1986). *Guía temática y bibliografía para la investigación de historia de la educación en el País Vasco*. Caja de Ahorros Municipal de San Sebastián.

Fullana Puigserver, P.; González Gómez, S. y Comas Rubí, F. (2014). La fotografia en els llibres commemoratius dels centres escolars (1939-1975). En Comas, F., González, S., Motilla, X. y Sureda, 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* (pp. 147-157). Universitat de les Illes Balears.

González Gómez, S. y Comas Rubí, F. (2016). Fotografía y construcción de la memoria escolar. *History of Education & Children's Literature, XI*(1), 215-236.

González Gómez, S.; Comas Rubí, F. y Fullana Puigserver, P. (2014). La «construcció» del record escolar a través de la fotografia: «deconstrucció» de dos anuaris col·legials. En Comas, F., González, S., Motilla, X. y Sureda, 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 (pp. 159-169). Universitat de les Illes Balears.

Hijano del Río, M. (9-10 de septiembre de 2021). *Un estudio de las memorias escolares: el Colegio agustino «Los Olivos» de Málaga (1968-1978)* [Comunicación en congreso]. IX Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo. Siguiendo las huellas de la educación: Voces, escrituras e imágenes en la modernización educativa, Málaga.

Moll Bagur, S. y Comas Rubí, F. (2022). Corporate History or the Education Business. A Case-Study: Sant Francesc De Sales School, Menorca (1939-1945). *Paedagogica Historica, 59*(6), 1388-1407. https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2042827

Moll Bagur, S. y Sureda García, B. (2021). La generación de capital social y la conformación de identidades en los colegios de la posguerra española (1939-1945): estudio de la revista escolar Montesión. *Social and Education History, 10*(3), 338-361. https://doi.org/10.17583/hse.7942

Nieminen, M. (2016). From elite traditions to middle-class cultures: images of secondary education in the anniversary books of a Finnish girls' school, 1882-2007. *Paedagogica Historica, 52*(3), 236-251. https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1148059

Ramos Zamora, S.; Rabazas Romero, T. y Colmenar Orzaes, C. (2018). Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el franquismo. Entre la propaganda y el relato. *Historia y Memoria de la Educación, 8*, 397-448. https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.19342

OGGETTI PEDAGOGICI CHE PARLANO. LA CULTURA SCOLASTICA DURANTE IL VENTENNIO FASCISTA IN BASILICATA ATTRAVERSO I QUADERNI DI SCRITTURE INFANTILI CONSERVATI PRESSO L'ARCHIVIO DI STATO DI POTENZA (1938-40)

Objetos pedagógicos que hablan. La cultura escolar durante los veinte años de fascismo en Basilicata a través de los cuadernos de escritura infantiles conservados en el archivo estatal de Potenza (1938-40)

Pedagogical Objects that Speak. School Culture during the Twenty Years of Fascism in Basilicata through the School Exercise Books of Children's Writings Preserved at the State Archives of Potenza (1938-40)

Michela D'Alessio
Università degli Studi della Basilicata (Italia)
https://orcid.org/0000-0002-6396-3336

Rocco Labriola
Deputazione lucana di Storia Patria (Italia)

Riassunto

Il saggio propone uno studio di caso sul particolare oggetto materiale e didattico rappresentato dal quaderno scolastico, sulla scia della recente storiografia educativa interessata alla cultura materiale e immateriale della scuola e focalizzata sul suo valore di bene del pa-

trimonio scolastico. Il contributo presenta e illustra, in tutte le sue potenzialità euristiche, una piccola ma interessante collezione di quaderni e elaborati scolastici del periodo fascista, conservata nel fondo del Provveditorato agli Studi della provincia di Potenza, nell'Italia meridionale, recentemente depositata e sistemata presso l'Archivio di Stato del capoluogo lucano.

Parole chiave: Patrimonio storico-educativo; Cultura scolastica; Storia dell'educazione; Italia; XX secolo.

Resumen

El ensayo propone un estudio de caso sobre el particular objeto material y didáctico que representa el cuaderno escolar, en la estela de la reciente historiografía educativa interesada en la cultura material e inmaterial de la escuela y centrada en su valor como bien del patrimonio escolar. La contribución presenta e ilustra, en todas sus potencialidades heurísticas, una pequeña pero interesante colección de cuadernos y documentos escolares de la época fascista, conservada en el fondo Provveditorato agli Studi de la provincia de Potenza, en el sur de Italia, recientemente depositada y ordenada en el Archivo de Estado de la capital lucana.

Palabras clave: Patrimonio histórico-educativo; Cultura escolar; Historia de la educación; Italia; Siglo XX.

Abstract

The essay proposes a case study on the particular material and didactic object represented by the school notebook, in the wake of recent educational historiography interested in the material and immaterial culture of the school and focusing on its value as a school heritage asset. The contribution presents and illustrates, in its heuristic potentialities, a small but interesting collection of school notebooks and papers of the Twenty Years of Fascism, which is preserved in the Provveditorato agli Studi fund of the Province of Potenza, in southern Italy, which has been poured and sorted in the State Archives of the Lucanian capital since a few years.

Keywords: Historical-educational heritage; School culture; History of education; Italy; 20th century.

INTRODUZIONE

Il saggio presenta un caso di studio intorno al particolare oggetto materiale e didattico rappresentato dal quaderno di scuola, immettendosi nella ripresa d'interesse espressa negli ultimi anni dalla storiografia educativa rivolta alla cultura materiale e immateriale della scuola (Julia, 1995). Le ricche potenzialità euristiche di questa fonte, nei suoi aspetti di bene materiale e di osservatorio di pratiche didattiche del passato, sono inizialmente emerse dalla riflessione condivisa a livello italiano e internazionale nel convegno tenutosi a Macerata nel 2007, vera pietra miliare di una stagione concentrata sulle multiformi piste intorno al qua-

derno quale oggetto di studio (D'Alessio, 2010). Lo spettro d'interesse è andato quindi estendendosi e meglio definendosi nel più recente tornante storiografico (Borruso, 2023) segnato dalla valorizzazione del patrimonio storico-educativo, in specie attraverso il lavoro della giovane società italiana SIPSE, in sintonia con le società di settore tra cui la SEPHE, che oltre confine l'hanno preceduta nell'indirizzare un nuovo fascio di luce alla storia materiale della scuola.

ESPOSIZIONE DEI RISULTATI

Il fondo Provveditorato agli Studi della Provincia di Potenza, da pochi anni versato e ordinato presso l'archivio di Stato del capoluogo lucano (Verrastro, Bruno 2019), comprende una piccola ma interessante raccolta di quaderni, fogli sciolti e singoli temi risalenti al Ventennio fascista (Archivio di Stato di Potenza, Fondo Provveditorato agli Studi di Potenza, busta 65). Tutta la documentazione è relativa al biennio 1938-40 e raccoglie scritti di alunni di scuola elementare (dettati, pagine di diario, composizioni, disegni, temi) i cui argomenti sono: l'«autarchia», la «razza», l'«impero» e il «costume».

La descrizione del fondo: consistenza e composizione

I quaderni presenti nel fondo lucano presentano argomenti comuni: si tratta di componimenti, pensierini, dettati, pagine di diario (in gran parte illustrati con disegni a mano o parti di libri e giornali incollati) su autarchia, impero, costume, razza e risalgono al biennio 1938-40[1]. Più difficile quantificarli poiché composti non solo da quaderni interi, ma a volte da fogli sciolti (si intenda, qui, due pagine di quaderno scritte su 3-4 facciate). Come risulta dalle tabelle seguenti, i comuni da cui provengono i quaderni sono spesso situati in contesti rurali: San Chirico Raparo (frazione Mattine); Sasso di Castalda (frazione Pianola Pietra), Satriano[2] (frazione Pantanelle e frazione Torre), Anzi[3], Melfi[4], Ruoti[5] (frazione Croce), Pi-

[1] Ad eccezione degli elaborati dei cinque alunni che complessivamente si trovavano nelle scuole delle frazioni di Taverna e Castellaro, peraltro di Comune sconosciuto, risalenti all'anno scolastico 1942-43; dell'alunno Lissandrelli Raffaele di S. Chirico Raparo (1942).

[2] La scuola era ubicata nella frazione «Torre» ed era intitolata al tenente Nicola De Canio; la maestra era Antonia Baldanza. Materiale: 3 quaderni appartenenti a due alunni di seconda ed uno di terza elementare.

[3] La scuola era intitolata al Tenente Barra Leopardi. Il materiale è di 3 fogli sciolti appartenenti a tre alunni della classe quarta.

[4] Presente una scuola del Comune di Melfi (insegnante Rosa Araneo). I1 quaderno è relativo ad uno studente.

[5] 2 quaderni di due alunni di seconda classe.

cerno[6] (frazione Frascheto), Latronico frazione Agromonte), Nemoli, Maratea, Castelluccio Superiore, Marsiconuovo[7](frazione Bocca del Passo), Viggiano[8] (frazione Case Rosse). Essi appartenevano alle tre circoscrizioni didattiche lucane di Potenza (S. Chirico, Sasso, Satriano, Anzi, Ruoti, Picerno), Melfi e Lagonegro (Latronico, Viggiano, Nemoli, Maratea, Castelluccio e Marsiconuovo). Gli alunni complessivamente da considerare sono dunque 79; i quaderni 73 (alcuni alunni hanno più di un quaderno), i fogli singoli 18. Abbiamo inoltre 4 quaderni vuoti e 4 anonimi.

Direzione didattica rurale di Potenza						
Comune	frazione	insegnanti	quaderni	fogli	n. alunni	classe
San Chirico Raparo	Mattine	Lucia Barresi			13	
				x	Giuseppe Di Sario	quarta
				x	Angelo Rosolino	
				x	Borneo Attilio	terza
				x	Borneo Luisa	
				x	Borneo Rosina	
				x	Di Pierro Giuseppe	
				x	La Bollita Antonietta	
				x	La Bollita Assunta	
				x	La Bollita Giuseppe	
				x	Sciacca Melina	
				x	Tuorno Giuseppe	
				x	Viggiani Maddalena	
				x	Risolino Nicola	
		Felicia De Rosa		x[9]	Lissandrelli Raffaele	seconda
comune	frazione	insegnante	Quaderno completo	fogli	n. alunni	classe
Sasso di Castalda	Pianola Pietra (1939-40)	Curatella Antonio			10	

[6] 1 quaderno di un'alunna di seconda.

[7] L'insegnante era Filomena Dell'Olio. Materiale: 4 quaderni relativi a due alunni di prima elementare; 8 a due alunni di terza; 5 a tre alunni dei quali non è indicata la classe.

[8] L'insegnante era Apollonia Pinnisi. Il materiale consiste in 10 quaderni di cui 3 relativi a due alunni di classe prima; 6 relativi ad altrettanti alunni di quinta tutti anonimi tranne uno; di un ultimo quaderno non si conosce né proprietario né classe.

[9] Relativamente a quest'ultimo alunno la documentazione è del settembre 1942 e comprende 22 fogli tra temi di italiano, matematica ed esercizi vari.

			x		Gaito Antonio (9[10])	terza
			x		Collazzo Raffaele (11)	
			x	x	Palladino Raffaele (12)	
			x		Ferrarese Teresa (10)	quarta
			xx		Palladino Rosa (10)	
			x		Di Stefano Maria (10)	
			x		Faraldo Francesco (11)	
				x	Langone Cosimo (10)	
			x		Russo Antonietta (10)	
comune	frazione	insegnante	quaderni	fogli	n. alunni	classe
Satriano	Pantanelle (1939-40)	Parlagreco Santa			1	
			x		Giosa Rosina	prima

Direzione didattica di Lagonegro						
Comune	frazione	insegnanti	quaderni	fogli	n. alunni	classe
Latronico (1939-40)		Angelo D'Arbia Anna	x		3	Prima femminile
					Salerno Eva (7)	
		Nardella Maria	x		Bianculli Domenica (11)	Quarta femminile
			x		Loffredo Carmelina	
Latronico	frazione	insegnanti	quaderni	fogli	n. alunni	classe
	Agromonte				13	
		Labanca Radogna Filomena	x		Gaudioso Maria	Prima mista
		Labanca Radogna Filomena	x		Cosentino Luigi	prima
		Labanca Radogna Filomena	x		Giosa Maria Clara	prima
		Labanca Radogna Filomena	x		Labanca Aurora	prima
		Labanca Radogna Filomena	x		Cantisani Vincenzo	seconda

[10] Tra parentesi è indicata l'età dell'alunno laddove individuabile.

		Labanca Radogna Filomena	x		Suanno Concetta	seconda
		Domenico Vecchio	x		Iannibelli Egidio	terza
					De Stefano Francesco	
			x		Suanno Filomena	
			x		Gaudioso Giuseppe	
			x		Genovese Giovannina	
			x		Giosa Egidio	
			x		Costanza Maria	
Comune	frazione	insegnanti	quaderni	fogli	Alunni n. 2	classe
Nemoli			x		Scaldaferri Giuseppina	Seconda mista
		Conte Conticello Concetta	x		Lombardi Grazia (11)	Prima mista

Direzione didattica di Lauria						
Comune	frazione	insegnanti	quaderni	fogli	n. alunni	classe
Maratea (1939-40)					16	
		Ada Sessantuno	x		Colavolpe Maria (7)	Prima mista
			x		Carchedi Rosetta (7)	
		Brigida Limongi	x		Nicola Olivo (10)	seconda
		Biagio Schettino	x		Ferricchiario Felicia (9)	Terza mista
			x		Liberatore Luigi (9)	
			x		Caruso Rosa (11)	
			x		Pirando Rosa (9)	
			x		Giffuni Gennaro (9)	
			x		Persico Vincenza (11)	
			x		Corazzini Giuseppe (13)	
		Biagio Iannini	x		Biagio Lanza	Quinta maschile
			x		Michele Frestarosa	
			x		Biagio Zaccaro	
			x		Rosanna Limongi	
			x		D'Alascia Giuseppe	
			x		Raffaellina Di Benedetto (13)	
			quaderni	fogli	n. alunni 4	

Castelluccio Superiore	frazione	Gaetana Taranto-Mastroti	x		Pinto Gina (8)	classe
			x		Debiase Giuseppina (8)	seconda
			x		Limongi Sante (8)	prima
			x		anonimo	

LA CULTURA MATERIALE E DIDATTICA NELLE SCRITTURE SCOLASTICHE INFANTILI

Lo sviluppo della scolarizzazione di massa in Italia influenzò ampiamente i processi economici e produttivi ad esso collegati, determinando il grande slancio di quella che come è noto è stata definita l' «industria dello scolastico», quale settore fortemente redditizio individuato dalle cartiere prima e poi dalle case tipografiche ed editrici, nelle logiche del mercato governate dalla domanda da parte di un maggior numero di persone alfabetizzate e dell'offerta conseguente attrezzata a scopi remunerativi. In tale dinamica legata alla massificazione dei consumi e dei rispondenti processi produttivi, si colloca la vicenda del maggiore protagonista della vita materiale e didattica tra i banchi di scuola, per l'appunto il quaderno. L'attenzione storiografica, pertanto, si è orientata a interrogare il quaderno quale «materiale speciale» complesso, a metà strada tra dimensione edita e dimensione manoscritta, su più piani: quello rivolto alla sua materialità di supporto delle scritture scolastiche (Meda, 2016, pp. 65-124), nei suoi aspetti editoriali, illustrativi e grafici, quale «manufatto editoriale», per un verso, in relazione anche alla funzione iconografica delle sue copertine (Marrella, 1995); quello interessato al contenitore di scritture infantili[11] e di «soggettività infantile» e strumento di «propaganda sottile» (Montino, 2005, 2006; Morandini, 2019), per l'altro. La ricognizione del fondo archivistico lucano risponde, sul piano metodologico, alla possibilità di una lettura al crocevia di tali attenzioni rivolte al quaderno di scuola quale oggetto di studio (Meda, Montino, Sani, 2010), «oggetto pedagogico» plurimo rientrante nel patrimonio storico-educativo: strumento e fonte per l'indagine storica e sulla cultura materiale della scuola.

Il prodotto editoriale e l'«industria dello scolastico»

A seguito del costante innalzamento dell'obbligo scolastico e del conseguente incremento degli alunni, a partire dal secondo decennio del Novecento il mercato

[11] In relazione agli aspetti di spontaneità e disciplinamento delle «scritture bambine» di vario tipo, quelle indotte (dettati, esercizi di composizione), quelle di risposta (temi e componimenti vari), o spontanee (diari e temi liberi), è stata posta in risalto la qualità di una scrittura «per lo più pubblica, dovuta, esposta al controllo e alla correzione degli adulti», una scrittura «rituale, ideologica, formativa» (Becchi, Antonelli, 1995, pp. V-XVI).

dei beni scolastici registrò una richiesta crescente di quaderni tanto che si passò da una produzione in serie di tipo artigianale ad una industriale, volta a realizzarli a basso costo e distribuirli in quantitativi sufficienti a livello nazionale mediante il commercio al dettaglio (Meda, 2016, pp. 69-71). In un momento storico in cui la radio ed il cinema erano appannaggio di pochi, così come non larghissima era la diffusione della stampa, i quaderni, attraverso gli studenti, raggiunsero anche gli adulti che iniziarono ad utilizzarli in situazioni diverse e varie: per i conti all'interno di negozi e magazzini; come registri di iscrizioni dalle stesse organizzazioni fasciste; nelle stesse famiglie italiane divennero via via più diffusi come promemoria di attività da svolgere o per il conteggio delle spese quotidiane (Marrella, 1995, p. 30).

Le cartiere che producevano i quaderni andarono sempre più incrementandosi e seppure il regime non riuscì a realizzare quell'operazione di standardizzazione compiuta con i libri delle scuole elementari a partire dal 1929, cercò di imporre alcune regole come il R. D. del 26 luglio 1935, col quale si proibì la fabbricazione, a partire dal 31 ottobre di quello stesso anno e la vendita dal 1° luglio dell'anno successivo, di quaderni scolastici di formato diverso da quello di 150x205 millimetri e con un numero di fogli inferiori a otto (Decreto del 26 luglio 1935, n. 1573). Il Nord Italia aveva quasi il monopolio di questa produzione: le cartiere Pigna, Donzelli, Binda a Milano; Bosso e Cartiera Italiana con sedi a Torino erano tra le principali (Meda, 2016, p. 72). In tale senso, anche i quaderni del fondo Provveditorato agli Studi di Potenza confermano i dati generali, presentando esemplari prodotti dalla Cartiera di Beniamino Donzelli di Milano, da Carte d'Oriente, C.I.C.G., Publineon di Cuneo, ma anche da S.M.I.B.A e S.C.I.A.C.A. di Napoli (Meda, 2016, pp. 163-173).

L'iconografia estetica ed educativa delle copertine: ruralità e campagne coloniali

Le copertine dei quaderni del ventennio furono caratterizzate da una ricca, ampia e colorata iconografia che proponeva simboli, modelli di comportamento e valori, a volte corredate da frasi e massime lapidarie, direttamente o indirettamente legate all'esaltazione e alla propaganda del regime. Tra le copertine dei quaderni del fondo in questione[12] una decina si rifanno ad un formato tra i più comuni e diffusi al tempo: sul verso della copertina è rappresentata l'Italia con la scritta «Regie

[12] Diversi quaderni considerati, infine, hanno gran parte della copertina occupata da fogli bianchi attaccati con la colla che riportano i dati dell'allievo, nome, cognome, classe, nome dell'insegnante, scuola di appartenenza e temi trattati negli scritti; impossibile dunque dedurne le eventuali immagini o altri caratteri utili all'indagine.

scuole rurali»[13]; sul retro sono evidenziati con un colore più scuro i possedimenti in Africa: la Libia, l'Etiopia e la Somalia con la dicitura «Roma imperiale». In alto, campeggiano tre parole: «Credere, obbedire, combattere»; al centro una spada con due spighe di grano e il motto «È l'aratro che traccia il solco ma è la spada che lo difende». Una copertina, dunque, che oltre ad inneggiare e propagandare le recenti conquiste in Africa, esaltava l'importanza della ruralità (Montecchi, 2015), del lavoro dei contadini nella crescita economica dell'Italia e del loro ruolo basilare nel mantenere alto l'indice demografico. Un aspetto, quello della campagna, che ben si sposava con parte delle scuole lucane menzionate in quanto proprio di carattere rurale[14]. La ripetitività dei soggetti incontrati riflette i contorni della dimensione educativa affidata alle copertine scolastiche dei quaderni, nell'ideologizzazione del mondo contadino e nell'esaltazione della ruralità, da un lato, insieme a quello della romanità, verso la tradizione; nella educazione alla guerra, per l'altro, verso la modernità[15], e in linea con il disegno imperialistico coloniale.

Sempre legati al tema delle conquiste in Africa, molti quaderni riportavano le immagini dei grandi generali che avevano combattuto per la conquista delle colonie e di coloro che le avevano governate, nella logica delle serie dedicate a Medaglioni di immagine fotografica e alla rappresentazione delle opere e delle imprese attraverso tavole illustrate. Nel materiale analizzato una copertina mostra, tra le serie storiche, la scritta: «S.E. Rodolfo Graziani, Maresciallo d'Italia e Vicerè d'Etiopia», che prese il posto di Badoglio nel giugno del 1936. Altri tre quaderni riportano invece semplici rappresentazioni di anonimi soldati in battaglia. Ancora legato al tema della guerra ed in modo particolare teso ad esaltare l'aviazione nazionale è un quaderno che riporta l'immagine di un aeroplano con il titolo «Gli artefici» e all'interno una vera e propria serie dal titolo: «Ali d'Italia»[16]. L'aviazione italiana era ritenuta importante in tema di primato nazionale, sembrava avere anche un rapporto privilegiato e quasi educativo con la gioventù italiana; inoltre era tenuta in grande considerazione da Mussolini che non lesinava di sottolinearne

[13] Col R.D. del 19 febbraio 1931 le scuole non classificate presero la denominazione di Scuole uniche rurali e dal 1937 entrò in funzione un Commissariato per le scuole rurali. Già con la circolare Belluzzo n. 29 del 1929 si incoraggiavano i maestri elementari ad entrare in contatto con le masse rurali per limitare il loro esodo dalle campagne, attraverso il rafforzamento dell'amore per la terra. La campagna «ruralissima» portò alla dipendenza di tutte le scuole prima affidate quali non classificate agli Enti delegati per la lotta contro l'analfabetismo, alle dirette dipendenze dell'Opera Nazionale Balilla, dal 1938.

[14] Un solo esemplare di quaderno, rosso, riporta invece, in nero, le scritte: «Opera Balilla» e «Scuole rurali»; sono inoltre disegnati dei contadini al lavoro nei campi.

[15] «Modernità e tradizione sono il nodo irrisolto del regime, la cui novità credo stia proprio nel tentativo di coniugarle, in un periodo di grandi trasformazioni» (Montino, 2005, p. 14).

[16] Stampate nelle cartiere Paolo Pigna dal 1936.

il ruolo e di evidenziarne i meriti (Marrella, 1995, p. 111), quale evocatrice di modernità ed eroismo. Almeno sedici dei quaderni del fondo hanno come tema «Le grandi imprese»[17]. Si tratta di una serie che ebbe molto successo sia per le originali e briose illustrazioni che caratterizzavano il tratto di disegno del suo ideatore, Carmelo Marotta (noto illustratore umorista), sia per il carattere scherzoso e giocoso del tema che prevedeva di solito un bambino intento a realizzare azioni avventurose ed eroiche[18]. Tra queste ultime, nella copertina de «L'imbattibile cannoniere», il riferimento è al calcio. Come noto, lo sport ebbe un ruolo chiave nella propaganda del regime. Esso si legava col tema del nazionalismo e col relativo tema del 'primato', nonché come esaltazione del sacrificio, della forza, della muscolarità, della competitività.

Autarchia, razza, impero, costume

Il fascismo ostentò in maniera ossessiva il tema della continuità della sua opera con quella dell'Impero romano, dei suoi fasti e della sua grandezza in veste di dominatore del mondo. L'argomento risultò per questo tra i più diffusi nei quaderni dei giovani balilla. Infatti, due tra quelli del nostro fondo riportano un'immagine del Colosseo con una grande scritta DUX, proprio atta a coniugare tale ideale eredità. Un altro quaderno riporta i disegni del Colosseo e dell'arco di Costantino. A tale riguardo in un recente ed elaboratissimo lavoro è stata analizzata la presenza di monumenti e vestigia romane in questo materiale e «colpisce il cospicuo numero di collane di quaderni di scuola dedicate all'illustrazione del patrimonio culturale e dei beni paesaggistici e naturali della penisola» (Ascenzi, 2017). Si trattò di diverse serie di quaderni dati alle stampe dalle maggiori tipografie nazionali dedicati non solo ai beni architettonici, archeologici ed artistici (castelli, città, monumenti), ma anche alle bellezze naturalistiche quali laghi e montagne. Una quantità ed una varietà di serie di copertine che «rivela non solamente il carattere sistematico e pervasivo dell'impegno per la trasformazione dei quaderni di scuola in un formidabile strumento di veicolazione e diffusione dell'ideologia e della propaganda fascista, ma anche la straordinaria modernità delle tecniche e dei linguaggi grafici utilizzati, i quali erano destinati a segnare una vera e propria svolta rispetto alle fasi precedenti» (Ascenzi, 2017, pp. 221-223). Immancabili le illustrazioni con i simboli del potere fascista. Tra i nostri quaderni tre riportano una grande scritta: «DUX» con

[17] Cartiere Paolo Pigna, 1931-36.

[18] Più nel dettaglio: «Il giro ciclistico d'Italia» (2 quaderni); «La strage degli assalitori», «Una scalata ardita» (2 quaderni); «Le scoperte sensazionali» (4 quaderni); «Alla testa dell'esercito vittorioso» (2 quaderni); «Il volo senza motore» (2 quaderni); «Ammiraglio di una potente flotta», «L'imbattibile cannoniere», «Nel regno dei pesci».

il disegno del fascio littorio, che con i RR. DD. del 12 dicembre 1926 e 9 agosto 1929 diventò il simbolo dello stato italiano fascista ed apposto su tutti gli edifici pubblici e nei sigilli dello stato.

I MODELLI EDUCATIVI DEL FASCISMO NEGLI ELABORATI SCOLASTICI DEL FONDO

Trattasi di una raccolta di 35 composizioni realizzate tra il 14 aprile ed il 19 maggio 1940 dalle classi della scuola elementare del comune di Episcopia, appartenente alla Direzione didattica di Lagonegro. I lavori sono contenuti all'interno di un fascicolo dal titolo: «Mostra antiborghese, antidemocratica, antibolscevica» e risultano realizzati dagli alunni delle classi terza e quarta guidate dalla maestra Luigia Conte e dagli alunni della quinta mista ove il maestro era Pietro Iannibelli. Nove dei trentacinque temi sono corredati da un disegno finale, a volte colorato, a sintesi dell'argomento trattato: due volte la mucca, una volta gli attrezzi da lavoro del contadino, la ginestra, i vestiti (in relazione al tema sui prodotti nazionali, un salvadanaio (più volte ricorrente il tema del denaro), un alunno al sabato fascista, la bandiera italiana, un aeroplano (collegati questi ultimi due all'Impero fascista). Le tematiche affrontate dalla penna dei piccoli scolaretti nei quaderni analizzati si dividono principalmente in quattro categorie: «razza», «costume», «autarchia» e «Impero». A partire dal marzo 1936 l'autarchia rappresentò la risposta dell'Italia alle sanzioni economiche decretate dalla Società delle Nazioni all'Italia dopo l'invasione dell'Etiopia. Ciò comportò una politica che andava verso l'autosufficienza economica, peraltro già iniziata alcuni anni prima, ad esempio, con la battaglia del grano. Si trattò di indirizzi politici che si accompagnarono ad un'intensa campagna propagandistica tesa ad esaltare e ad incentivare la produzione ed il relativo consumo di beni nazionali (De Bernardi, Guarracino, 1998, pp. 172-173). Scriveva un'alunna della terza elementare nel suo tema «Quanta ginestra»: «La ginestra prospera in abbondanza in molti paesi della nostra Provincia. Questa pianta dalla fibra molto tenace e morbida ci dà tessuti resistenti. Anche nel mio paese si trovano dei ginestreti […]. La nostra signorina ci ha detto che l'umile pianta della ginestra deve essere da noi molto apprezzata perché essa ci aiuta molto a risolvere il problema dell'autarchia economica». Infatti «i tessuti che ne ricaviamo dalla sua fibra, non sono a noi cari soltanto per la loro fortezza e resistenza, ma ancora perché sono un lavoro nostro, ricavata da materie che ci ha donato il terreno della nostra Patria»[19]. La questione era posta in termini molto più allarmistici e autorevoli da una compagna di classe che nel tema «Io uso sempre roba italiana», spiegava: «Io quando

[19] Maria Costanzo, classe IV elementare, Episcopia, 14.04.1940.

devo comprare qualche vestito raccomando sempre ai miei genitori di comperare roba italiana, perché il Duce vuole che noi non dobbiamo usare prodotti di altre nazioni. […] noi italiani dobbiamo imparare da piccoli a disprezzare da piccoli la roba che non è stata ricavata dal lavoro dei nostri fratelli italiani» E concludeva perentoriamente: «I miei vestiti, i miei oggetti di casa e di scuola sono e saranno sempre italiani»[20]. La sezione sul «Costume» riporta argomenti volti ad esaltare politiche propagandistiche come il sabato fascista e le colonie scolastiche; ed è in special modo collegata all'autarchia in quanto si incitano anche i più giovani a sacrificarsi in termini economici per la nazione[21]. «Ogni sabato nelle ore pomeridiane tutti i lavoratori vogliono con gioia addestrarsi all'arte militare per sapere maneggiare il moschetto. Anch'io con piacere vado al sabato fascista per robustirmi il capo perché so che gli esercizi ginnici fanno bene alla salute»[22]. Molto ricorrenti in questa sezione sono le composizioni in cui i piccoli alunni raccontano di non esitare a devolvere alla Patria quei pochi spiccioli che hanno anziché comprare dolci o passatempi. «Avevo del denaro, volevo comprare un giocattolo e delle caramelle ma poi! Avevo di mio L. 5 e non sapevo cosa volevo comprare! Mi sentivo ricca […]. Passando da vicino ad un negozio vidi delle caramelle e delle bambole. Non avevo mai posseduto una bambola, volevo comperarla! Ma le parole della maestra e della mamma illuminarono la mia mente e conservai tutto»[23]. Ovviamente il tutto era declinato in un linguaggio teso ad esaltare la bontà delle iniziative del fascismo che nei quaderni in questione si esprimeva in temi, dettati, ma anche in versi e massime perentorie: «L'Italia non compra all'estero nemmeno un chicco di grano; l'agricoltura italiana procede a passo romano»; «rispettate il pane, sudore della fronte, orgoglio del lavoro, poema del sacrificio». Evidente in quest'ultimo passo un tipico fenomeno linguistico molto utilizzato negli scritti fascisti, la figura retorica dell'accumulazione verbale, che accosta più termini ed espressioni per fornire un'idea più completa e convincente di un argomento (Foresti, 2003, pp. 142-43). I componimenti raccolti nella sezione sulla «Razza» riportavano spesso un confronto sulla condizione degli italiani prima e dopo il fascismo. «L'Italia prima della rivoluzione fascista non aveva rispetto. I suoi figli soffrivano immensamente il dominio dei popoli stranieri. Avevano combattuto e vinto», scriveva un'alunna riferendosi alle vicende della Grande Guerra, «ma la loro vittoria non veniva riconosciuta […]. Tutto questo non poteva essere tollerato dagli italiani». Ma poi

[20] Concetta Orofino, classe IV elementare, Episcopia, 18.04.1940 (su aspetti della politica economica e autarchica del regime, tra gli altri Lupo, 2005, pp. 33-102; De Felice, 1996).

[21] Sulle attività culturali e sportive del regime (sabato fascista, Dopolavoro), si veda Tarquini, 2011, pp. 51-80; Gentile, 1998; P.G. Zunino,1995, pp. 159-210; De Grazia, 1918, pp. 29-60.

[22] Iannibelli Egidio, classe terza, Agromonte, Latronico.

[23] Concetta Suanno, classe seconda, Agromonte, Latronico.

«l'Italia […] affidò al Duce l'incarico di formare il nuovo governo per la salvezza del Paese. Sparirono così gli uomini di mala fede […], cessarono gli scioperi, le infinite piaghe che tormentavano la nostra bella Patria»[24]. Ricorrente, inoltre, il tema sugli italiani all'estero (*La Basilicata nel mondo* 1924-1927). Nella traccia: «Prima del fascismo gli italiani all'estero erano vilipesi e si vergognavano di chiamarsi italiani […] ma ora». Prima del fascismo «molti italiani emigravano all'estero in cerca di lavoro, per guadagnare un pezzo di pane. Essi erano disprezzati e male trattati e si vergognavano di chiamarsi italiani […]. Benito Mussolini provvede ad assistere anche gli italiani che vivono all'estero, che sono parecchi milioni, e che i governi precedenti avevano sempre lasciato nel peggiore abbandono»[25]. La sera del 9 maggio 1936, dal balcone di Palazzo Venezia e dalle radio di tutta Italia, Benito Mussolini proclamò l'istituzione dell'impero d'Italia comprendente Etiopia, Eritrea e Somalia. Vittorio Emanuele III assunse il titolo di imperatore d'Etiopia, mentre il generale Badoglio venne nominato viceré dell'Etiopia e governatore generale dell'Africa Orientale Italiana (AOI). Il tema dell' «Impero» e delle conquiste rappresentò indubbiamente uno dei punti di forza della propaganda fascista agli occhi degli italiani e soprattutto della popolazione scolastica (Cannistraro, 1975, pp. 101-173). Storie di soldati, lettere dal fronte dell'Africa Orientale, raccolta di materiale e storie famigliari, ritornano insistentemente nelle menti dei piccoli alunni, che vedevano i combattenti come eroi da imitare: «L'altro giorno è partito mio cugino perché è stato richiamato ed avrei anche io voluto partire. L'ho accompagnato alla stazione e sono stato tentato di salire anche io sul treno». Il combattere è visto quasi come unico fine da raggiungere, il prima possibile. Anche se piccoli, scriveva un alunno di dieci anni, «abbiamo anche noi un vivo desiderio di offrire la nostra vita per la Patria»[26].

In generale, oltre alla naturalezza con la quale vengono trattate questioni complesse, nelle pagine analizzate colpisce la ricchezza lessicale ed espressiva, che comprova le modalità didattiche attraverso cui in aula i bambini si appropriavano del retorico linguaggio del regime presente nei discorsi e nei libri di testo: si parla di «esodo aureo forte» per descrivere le forti emigrazioni del passato, di «Italia che col suo sangue ha riconquistato l'impero» per rappresentare i sacrifici della guerra. In tutti i passi analizzati trionfano terminologie e metafore nazionalistiche e bellicistiche, che quasi sempre abbondano sia all'interno sia alla conclusione degli scritti: «Viva il Duce, viva l'impero, viva gli eroi che si sono sacrificati per farci godere»; «il diritto del popolo italiano all'impero»[27].

[24] Sangiacomo Pasqualina, classe terza, Satriano di Lucania (Cassata, 2008).
[25] Filomena Suanno, classe terza, Agromonte, Latronico.
[26] Cerroni Francesco, classe seconda, frazione di Torre, Satriano di Lucania.
[27] In tutti i quaderni analizzati.

La maggior parte delle vicende affrontate nei quaderni sono di carattere nazionale; ma i paragoni ed i riferimenti alle questioni della Basilicata (Zanotti Bianco, 1926) o dei comuni degli alunni che scrivevano non mancano: «Prima della rivoluzione fascista le condizioni economiche della Nazione e specialmente quelle della mia Provincia lasciavano molto a desiderare. La condizione dei paesi facevano commiserazione, non avevamo strade buone, non avevamo gli edifici scolastici, ma stanzucce malsane ed i muri che gocciolavano; quattro panche sbilenche dove chi non aveva la gobba se la procurava senza spesa. Ora le terre sono state migliorate e dove prima si vedeva squallore ora c'è verde e ricca vegetazione» (Labriola, 2010; Vigilante, 2021)[28]. Tra le province più povere della penisola, negli scritti dei piccoli la Basilicata sembrava quasi aver superato molte sue criticità e vedeva tante altre ormai sulla strada della risoluzione grazie in special modo all'opera di bonifica dei terreni che il regime stava effettuando con enorme successo (Maracchi, 2019, pp. 113-128; Pontrandolfi, 1999; Giura Longo, 1991). In buona sostanza, dalla bella grafia e dallo stile corretto e sensazionalistico dell'argomentare degli scolaretti lucani emergerebbe l'idea di una componente studentesca lucana ligia al proprio dovere e soprattutto ben indirizzata alla ricchezza e ai toni dei contenuti e degli argomenti trattati. Inoltre, nonostante il clima di guerra, l'Italia godeva di forza e prestigio e si apprestava a vivere un futuro di primo piano tra le potenze europee. Nulla emergeva in merito alla reale situazione nazionale e locale, ma tutto trasudava di propaganda. Di fatto, a far da contraltare sono però i dati statistici del biennio 1938-40 nei tre distretti scolastici della provincia di Potenza. Ad una percentuale che sembrerebbe soddisfacente tra obbligati e iscritti (quasi sempre superiore al 90%), di contro, basso risulta il numero dei promossi, quasi mai superiore al 70%[29]. Inoltre, con la caduta del regime, la Basilicata si trovò ad essere tra le regioni con il maggior tasso di analfabetismo in Italia, il 29,1% contro la media nazionale del 12,9% (dati del 1951) (Gallicchio, 1965, p. 9). Nelle stesse disperate condizioni si poneva il quadro socio-economico, tanto che il celebre Rocco Scotellaro, nella sua inchiesta sulla scuola in Basilicata scriveva: «C'è da attendersi per le sventurate popolazioni lucane quella civiltà nuova e moderna che si concreti non solo nella scuola e nella cultura, bensì anche in realtà economiche […] e in organizzazioni e rapporti sociali nuovi» (Scotellaro, 1955, p. 54; Galfrè, 2017; De Fort, 1996; Charnitzky, 1996).

[28] Nicolina Scavone, classe terza, frazione di Torre, Satriano di Lucania, 3 aprile 1940 (relativamente al fascismo in Basilicata si vedano Vigilante, 2021 e Labriola, 2010).

[29] Archivio di Stato di Potenza, Fondo Provveditorato agli Studi di Potenza, busta 10, fasc. 96 (Labriola, 2021, p. 30 ss.).

CONCLUSIONI

Dalla descrizione della consistenza e composizione del fondo scolastico lucano, discendono i tre piani principali dell'analisi che qui si è condotta intorno all' «oggetto pedagogico» principale cui si è inteso dare voce, il quaderno di scuola: il primo, relativo all'inquadramento dei contorni metodologici e contenutistici dell'oggetto d'indagine nella temperie storiografica degli ultimi decenni (con particolare attenzione al manufatto editoriale, nei suoi aspetti tipografico-iconografici e contenutistici); il secondo, volto alla presentazione sistematica dei quaderni ed elaborati rintracciati tra le carte d'archivio (con riguardo al contesto scolastico dell'Italia meridionale, agli autori delle scritture, ai docenti e all'insegnamento dell'italiano a scuola); il terzo, indirizzato ad esplorare i canali educativi veicolati dalle tracce scolastiche in funzione di un indottrinamento ideologico che passa attraverso la «persuasione sottile» trasmessa tra i banchi elementari, lontani dai circuiti cittadini dell'istruzione, sotto i regimi totalitari.

Il caso di studio intorno alle pagine infantili risalenti al Ventennio fascista in Basilicata, pertanto, ha inteso prospettare le innumerevoli opportunità di sondare nei suoi multiformi aspetti – materiali, sociali, economici, educativi – la cultura materiale e didattica di cui i quaderni offrono testimonianza: entrando nel vivo della quotidianità scolastica restituita da uno dei principali beni culturali didattici appartenenti al patrimonio storico-educativo, ancora prolifico di suggestioni e chiavi di lettura del passato educativo, in singoli contesti nazionali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Ascenzi, A. (2017). Bellezze d'Italia. Il patrimonio culturale e i beni paesaggistici e naturali della penisola nei quaderni di scuola dal Ventennio fascista al secondo dopoguerra. In D. Caroli, E. Patrizi (Eds.) «*Educare alla bellezza la gioventù della nuova Italia». Scuola, beni culturali e costruzione dell'identità nazionale dall'Unità al secondo dopoguerra.* Milano: Franco Angeli.

Becchi, E. y Antonelli, Q. (Eds.) (1995), *Scritture bambine*. Roma-Bari: Laterza.

Borruso, F. (2023). I quaderni di scuola fra ricerca, didattica e terza missione. Riflessioni a margine in vista di una scheda catalografica. In M. Brunelli, F.D. Pizzigoni (Eds.), *Il passaggio necessario. Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE* (pp. 77-96). Macerata: EUM.

Cannistraro, P.V. (1975). *La fabbrica del consenso. Fascismo e mass media*. Bari: Laterza.

Cassata, F. (2008). «*La difesa della razza». Politica, ideologia e immagine del razzismo fascista*. Torino: Einaudi.

Charnitzky, J. (1996). *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*. Firenze: La Nuova Italia.

D'Alessio, M. (2010). Il fondo dei quaderni di scuola del «Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» dell'Università del Molise: una raccolta in corso. In J. Meda, D. Montino, R. Sani (Eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (vol. I, pp. 127-146), Atti del Convegno Internazionale di Studi *Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento* (Macerata 26-29 settembre 2007). Firenze: Polistampa.

D'Alessio, M. y Tomasco, C. (2021). Per un riuso culturale e didattico dei beni scolastici. La progettazione di una rete di Poli del patrimonio storico-educativo in Basilicata. In A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (Eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive* (pp. 79-92). Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021). Macerata: EUM.

De Bernardi, A. y Guarracino, S. (Eds.) (1998). *Dizionario del fascismo. Storia, personaggi, cultura, economia, fonti e dibattito storiografico.* Milano: Mondadori.

De Fort, E. (1996). *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo.* Bologna: Il Mulino.

Decreto del 26 luglio 1935, n. 1573, *Norme per la disciplina della fabbricazione e vendita dei quaderni scolastici.*

De Felice, R. (1996). *Mussolini il duce*. 2, *Lo stato totalitario*, *1936-1940.* Torino: Einaudi.

De Grazia, V. (1981). *Consenso e cultura di massa nell'Italia fascista.* Bari: Laterza.

Foresti F. (ed.) (2003). *Credere*, *obbedire, combattere. Il regime linguistico del Ventennio.* Bologna: Pendragon.

Galfré, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.

Gallicchio, E. (1965). *La programmazione dell'istruzione in Basilicata*. Bari: Laterza.

Gentile, E. (1998). *Il culto del littorio.* Roma: Laterza.

Giura Longo, R. (1991). *La Basilicata moderna e contemporanea*. Matera: Edizioni del Sole.

Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. In A. Novoa, M. Depaepe, E.V. Johanningmeier (Eds.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives* (pp. 353-382). Ghent: CSHP.

Marrella, L. (1995). *I quaderni del duce. Tra immagine e parola*. Manduria: Barbieri.

La Basilicata nel Mondo (1924-1927) (1984), 3 voll., ristampa anastatica. Matera: BMG Editrice.

Labriola, R. (2021). *La Basilicata tra i banchi di scuola. Dal periodo fascista agli anni Sessanta del Novecento.* Potenza: EditricErmes.

Labriola, R. (2010). *Le radici del consenso: scuola, lingua e stampa nella Lucania fascista*. Potenza: Consiglio Regionale della Basilicata.

Lupo, S. (2005), *Il fascismo. La politica di un regime*. Roma: Donzelli.

Maracchi, G. (2019). *L'agricoltura e le bonifiche*, in G. Morbidelli (a cura di), *Fascismo e modernizzazione*. Firenze: Passigli.

Meda, J., Montino, D. y Sani, R. (Eds.) (2010), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*.

Atti del Convegno Internazionale di Studi *Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento*, (Macerata 26-29 settembre 2007). 2 voll. Firenze: Polistampa.

Meda, J. (2016) *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo.* Milano: Franco Angeli.

Montecchi, L. (2015). *I contadini a scuola: la scuola rurale in Italia dall'unità alla caduta del fascismo*. Macerata: EUM.

Montino, D. (2006*).* Scritture scolastiche, modelli educativi e soggettività infantile nell'Italia del Novecento, *Contemporanea, 9*(4), 629-651.

Montino, D. (2005). *Le parole educate: libri e quaderni tra fascismo e Repubblica.* Milano: Yoni.

Morandini, M.C. (2019). I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942). *Historia y Memoria de la Educación*, (10), 383-408.

Pontrandolfi, A. (1999). *Storia della bonifica metapontina*. Matera: Altrimedia.

Scotellaro, R. (1955), Scuole in Basilicata, *Nord e Sud*, 2.

Verrastro, V. y Bruno R. (2019). Il fondo Provveditorato agli Studi della Provincia di Potenza, relazione *La Memoria e le Carte. Gli archivi e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo* al Convegno Nazionale di Studio (Matera, 4-5 ottobre).

Tarquini, A. (2011). *Storia della cultura fascista.* Bologna: Il Mulino.

Vigilante, E. (2021) *Il fascismo e il governo del «locale». Partito e istituzioni in Basilicata. 1921-1940.* Bologna: Il Mulino.

Zanotti-Bianco, U. (1926). *La Basilicata. Inchiesta sulle condizioni dell'infanzia in Italia promossa dall'Unione Italiana Assistenza all'Infanzia.* Roma: Collezione Meridionale.

Zunino, P.G. (1995). *L'ideologia del fascismo. Miti, credenze e valori nella stabilizzazione del regime.* Bologna: Il Mulino.

Archivio di Stato di Potenza

Fondo Provveditorato agli Studi di Potenza, busta 65.

ENSEÑANDO MATEMÁTICAS CON MATERIALES MANIPULATIVOS. DE LOS DONES DE FROEBEL A LAS IMPRESORAS 3D

Teaching Mathematics with Manipulative Materials. From Froebel's Gifts to 3d Printers

María Mercedes Rodríguez Sánchez
Universidad de Salamanca (España)
https://orcid.org/0000-0002-1020-6681

Miguel Ángel Fuertes Prieto
Universidad de Salamanca (España)
https://orcid.org/0000-0002-6914-6871

Resumen

El uso de materiales manipulativos relacionados con las matemáticas y su didáctica ha sido constante a lo largo de la Historia. En este capítulo se verá que, ya en la edad moderna, pedagogos como Friedrich Froebel diseñaron materiales específicos para facilitar el aprendizaje de conceptos matemáticos y, especialmente a lo largo de la segunda mitad del siglo xx, aumentaron las investigaciones que ponían de manifiesto la importancia de aprender matemáticas utilizando materiales manipulativos.

En la actualidad, se está investigando el potencial didáctico de nuevas tecnologías como el diseño e impresión 3D y cuál es la mejor manera de introducirlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Didáctica de las matemáticas; Materiales manipulativos; Geometría.

Abstract

The use of manipulative materials related to mathematics and its didactics has been constant throughout history. In the modern age, pedagogues such as Friedrich Froebel de-

signed specific materials to facilitate the learning of mathematical concepts and, especially throughout the second half of the 20th century, there was an increase in research highlighting the importance of learning mathematics using manipulative materials.

Currently, research is being carried out into the didactic potential of new technologies such as 3D design and printing and what is the best way to introduce them into the teaching and learning process.

Keywords: Didactics of mathematics; Manipulative materials; Geometry.

INTRODUCCIÓN

Entendiendo por material manipulativo cualquier objeto que puede ser físicamente manejado y examinado en tres dimensiones (Roberts, 2013), se podría hablar de que los manipulativos relacionados con las matemáticas son tan antiguos como las propias matemáticas, abarcando desde el hueso de Lebombo, que se remonta a hace más de 35000 años (Pejlare y Bråting, 2021), hasta los más modernos materiales diseñados e impresos con impresoras 3D.

Las primeras civilizaciones ya utilizaron materiales manipulativos para facilitar tareas de cálculo, utilizando objetos como piedras o conchas, cuyo valor dependería de su forma, como en el caso de los «calculi» mesopotámicos, o del lugar en el que se colocaran, como ocurría en el tablero contador de Salamina o en los posteriores ábacos romanos.

El uso de materiales manipulativos de figuras y cuerpos geométricos debió ser también común a lo largo de los siglos, y ya en la Grecia Clásica debieron existir modelos en arcilla o madera de las secciones cónicas de Apolonio elaborados con fines didácticos, aunque esos modelos no hayan llegado hasta nuestros días (al contrario de algunas figuras con forma de dodecaedro de época romana cuya utilidad es aún un misterio [Guggenberger, 2013]).

En los primeros libros impresos podemos encontrar también representaciones de objetos manipulativos relacionados con las matemáticas, como es el caso de los grabados de la primera enciclopedia impresa, la «Margarita philosophica» de Gregor Reisch (figura 1).

FIGURA 1. *Dos grabados que aparecen en la edición de 1517 de la «Margarita philosophica». A la izquierda se muestra la comparativa entre realizar operaciones escribiendo o utilizando materiales manipulativos (en este caso un tablero contador). A la derecha se muestra a la protagonista de la obra manipulando diversos objetos geométricos.*



Fuente: *Biblioteca General Histórica de la Universidad de Salamanca. BG/37301.*

DESARROLLO

En la era moderna, destacan pedagogos como Johann Pestalozzi (1746-1827) y Friedrich Froebel (1782-1852), quienes tuvieron gran relevancia a la hora de señalar la importancia que tenía llevar materiales, como los sólidos geométricos, a las clases para que pudieran ser vistos y tocados por los estudiantes.

Pestalozzi afirmaba que los estudiantes necesitan aprender a través de sus sentidos, abogando por «las cosas antes que las palabras, lo concreto antes que lo abstracto» (Resnick, 2017). Froebel, quien enseñó en diversas ciudades alemanas y suizas a lo lago de la primera mitad del siglo XIX, recomendaba la utilización de bloques y figuras para introducir conceptos geométricos y aritméticos, llegando a desarrollar una serie de materiales que tuvieron una gran difusión a lo largo del siglo XIX, tanto en Europa como en Estados Unidos (Roberts, 2013).

Entre los materiales propuestos por Froebel para las primeras edades escolares, destacan los denominados «dones» o «regalos» de Froebel (Froebel gifts o Fröbelga-

ben), si bien Froebel llegó a diseñar materiales manipulativos más complejos, como cubos que servían para ilustrar el concepto de raíz cuadrada o cúbica.

Los regalos de Froebel consistían en una serie de objetos hechos principalmente de madera, como bloques o cilindros que se «regalaban» a los niños de una manera secuencial, en función del grado de desarrollo y de las capacidades de cada niño.

Así, el primer «regalo» consistía en una serie de bolas blandas, de diferentes colores. Mediante su manipulación, sujetándolas, dejándolas caer, apretándolas y haciéndolas rodar, el niño empezaría a comprender las relaciones espaciales, el movimiento, la velocidad, el color y el peso. El segundo «regalo» consistía en una esfera y un cubo de madera (más adelante también un cilindro), con el que el niño podría, de manera intuitiva, observar las diferencias y similitudes entre ambas figuras: la bola rodaría y el cubo no, la bola es igual desde cualquier perspectiva, y el cubo no lo es, etc. A partir del tercer «regalo», estos consistían en una serie de bloques de madera de diferentes formas y tamaños, con los que los niños podían ir desarrollando su imaginación, haciendo diversas construcciones, e introducirse de manera intuitiva en conceptos matemáticos. Así, el quinto regalo, pensado para edades de 3 o 4 años, incluía una serie de bloques, algunos de ellos con longitud la mitad o la cuarta parte de otros, lo que permitiría continuar usándolos durante años e ir introduciendo el concepto de fracción.

La metodología de trabajo propuesta por Froebel con sus «regalos» se basaba en un aprendizaje por descubrimiento guiado, basado en el juego y el desarrollo de la creatividad mediante una experiencia directa con el mundo a través de los sentidos.

Más allá de las figuras manipulativas propuestas por Froebel, es de destacar que matemáticos como Gaspard Monge (1746-1818) se esforzaron también en construir modelos manipulativos con materiales como yeso, cuerda, madera, metal y papel, si bien este tipo de objetos se pueden enfocar desde el punto de vista de la demostración e investigación de objetos matemáticos complejos, como las superficies de Riemann. En esta línea destacan también matemáticos como Felix Klein (1849-1925), cuyos diseños tuvieron gran difusión, más como objetos de investigación y exposición que como manipulativos dedicados a la enseñanza de las matemáticas en la etapa escolar.

En Italia destaca la figura de María Montessori (1870-1952). Seguidora de las ideas de Froebel, aconsejaba que a los alumnos se les diera la oportunidad de manipular objetos con diversas formas geométricas. Para ella, materiales como los cubos de colores o las barras de cuentas eran una parte esencial de la introducción de la aritmética en las primeras edades. Las escuelas basadas en las ideas de Montessori tuvieron un amplio desarrollo, especialmente en Italia, y sus métodos de trabajo con materiales manipulativos siguen siendo el eje central de diversas propuestas educativas.

Montessori planteaba la importancia de utilizar un mismo material manipulativo a lo largo de diferentes etapas, de tal manera que se pudieran establecer relaciones cada vez más abstractas entre el manipulativo y diversos conceptos matemáticos, a medida que aumenta el nivel de desarrollo del niño. De esta manera, un mismo material como las cuentas doradas se podría utilizar para introducir el sistema decimal a los tres o cuatro años, mientras que a partir de los siete años se podría utilizar para tratar la propiedad distributiva (Laski et al., 2015). De manera recíproca, otra característica del método de Montessori es tratar también un mismo concepto matemático mediante la incorporación de la misma propiedad física en diferentes materiales. Así, el mismo código de color se utiliza en diferentes materiales como bloques o fichas, utilizando el verde para las unidades, el azul para las decenas y el rojo para las centenas.

El uso de un código coherente de colores para el material manipulativo se popularizó en los años 40 y 50 del siglo xx con la publicación del libro «Los números en colores» por parte de Georges Cuisenaire (1891-1975). En él se detalla el uso de las conocidas como regletas Cuisenaire (figura 2, izquierda), regletas de distintas longitudes, proporcionales según el número que representan y que mantienen también un código de colores (Bock, 2020). El uso de las regletas Cuisenaire fue ampliamente popularizado gracias a su difusión por parte de Caleb Gattegno (1911-1988), didáctico de la matemática que abogaba también por el uso de manipulativos promoviendo una metodología basada en lo visible y tangible (Gattegno, 1953), en línea con las afirmaciones de Piaget, quien afirmaba que los niños en sus primeras etapas de desarrollo no tienen aún la madurez suficiente como para comprender conceptos matemáticos abstractos y es necesario el uso de materiales manipulativos para que se produzca un aprendizaje significativo (Piaget, 1952).

Entre los didácticos de la matemática que contribuyeron a popularizar el uso de material manipulativo en la segunda mitad del siglo xx, también destaca la figura de Zoltan Dienes (1916-2014).

Tras doctorarse en matemáticas, Dienes se licenció en psicología, buscando entender mejor los procesos de pensamiento implicados en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Fundador en 1964 del International Study Group for Mathematics Learning, publicó diversos libros en los que justificaba el uso de materiales manipulativos y proponía actividades con esos mismos materiales, ya que, según él, los niños cuyo aprendizaje está basado en experiencias manipulativas serían más capaces de dar el salto entre el mundo en que viven y el mundo abstracto de las matemáticas (Burgués, 2014).

Las publicaciones de Dienes tuvieron una gran difusión (en España fueron publicados principalmente por la Editorial Teide) y sus metodologías utilizadas ampliamente en toda Europa. Entre los materiales manipulativos que proponía, destacan los bloques multibase y los bloques lógicos, ya propuestos por investiga-

dores como Vygotsky (Figura 2, derecha). Para él, el aprendizaje de la matemática pasa por seis etapas (Dienes et al., 1981), en la que la primera es el juego libre, de conocimiento y experimentación con el material, seguido de otra etapa en la que se buscan regularidades y se establecen reglas para, en una tercera etapa, descubrir estructuras y alcanzar un nivel de abstracción que se representa de forma gráfica o verbal en la cuarta y quinta etapa, llegando al nivel de formalización y demostración en la sexta. De esta manera, a partir de materiales manipulativos, Dienes promueve actividades experimentales de descubrimiento y de razonamiento que llevan a la construcción de relaciones y conceptos (Burgués, 2014).

Figura 2. *Regletas de Cuisenaire (izquierda) y bloques lógicos de Dienes (derecha).*

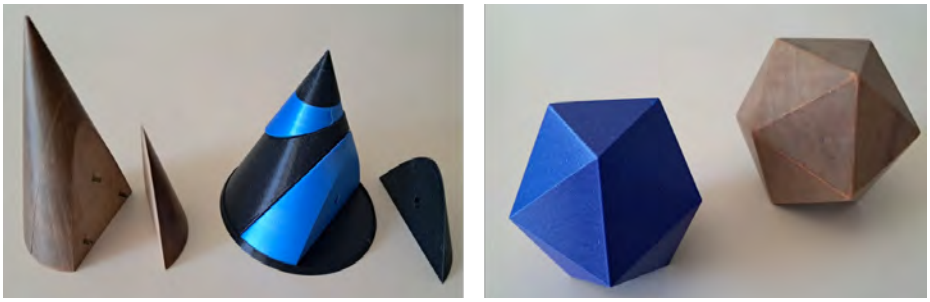


Por su gran labor en la didáctica de la geometría y su influencia a lo largo del siglo xx, destaca también Emma Castelnuovo (1913-2014). Miembro de la Comisión Internacional para el Estudio y Mejora de la Enseñanza de las Matemáticas (CIEAEM), donde colaboró con investigadores como Piaget, Gattegno o Puig Adam. Castelnuovo planteó un curso de geometría intuitiva, en el que los materiales manipulativos tenían un papel fundamental.

La importancia del uso de materiales manipulativos para la enseñanza de las matemáticas ha sido reconocida por el National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), que en sus «principios y estándares para la educación matemática» promueve el uso de representaciones múltiples, como los manipulativos, en el aula para ayudar a los alumnos a explorar conceptos matemáticos (NCTM, 2000). Estos principios y estándares han tenido gran relevancia a nivel internacional, siendo la base para la creación de muchos de los actuales currículums de matemáticas en diversos países.

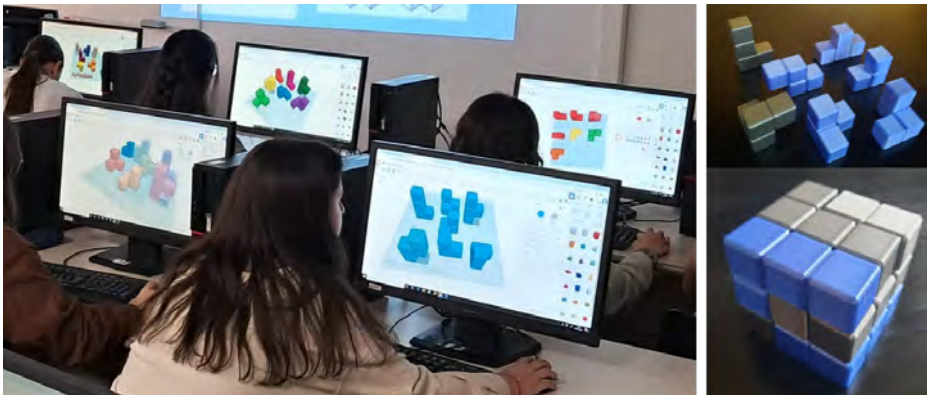
En las últimas décadas, el amplio desarrollo de las denominadas TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) ha propiciado la aparición de los manipulativos virtuales, mediante los cuales los alumnos pueden interaccionar con modelos virtuales, bien a través de la pantalla del ordenador o del teléfono móvil o incluso a través de gafas de realizad virtual. Además, el desarrollo y abaratamiento de la impresión 3D ha permitido que manipulativos que han sido utilizados tradicionalmente en la enseñanza de las matemáticas puedan ahora ser impresos utilizando esta tecnología (figura 3).

FIGURA 3. *Manipulativos tradicionales realizados en madera y sus equivalentes impresos utilizando una impresora 3D: secciones cónicas (izquierda) e icosaedro (derecha).*



Más allá de ser un mero proceso de fabricación, el desarrollo de la tecnología de diseño e impresión 3D permite también que los alumnos puedan diseñar e incluso imprimir estos objetos virtuales, creando así una conexión entre el manipulativo virtual y el real fabricado a partir de él (figura 4).

FIGURA 4. *Alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria diseñando las piezas de un cubo SOMA (izquierda) y piezas impresas utilizando una impresora 3D (derecha).*



El área de Didáctica de la Matemática nunca ha permanecido ajena al estudio de las implicaciones que tiene la introducción de las nuevas tecnologías en la Educación Matemática. Así, hace ya casi cuarenta años la Comisión Internacional de la Enseñanza de las Matemáticas (ICMI) dedicó una de sus conferencias y su correspondiente monográfico al estudio de la influencia de los ordenadores en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. La conferencia tuvo lugar en 1985 y el monográfico fue publicado un año después iniciando la prestigiosa serie ICMI Study Series (Churchhouse et al., 1986). En esa misma línea, se ha desarrollado la Aproximación Instrumental a la Educación Matemática, poniendo de manifiesto cómo la tecnología, además de tener un valor pragmático, es decir, resultar útil a la hora de realizar ciertas tareas matemáticas, tiene también un valor epistémico, en el sentido de que nos ayuda a comprender mejor los propios objetos matemáticos. De esta manera, lo que da la legitimidad educativa a una tecnología no es sólo su valor pragmático, sino también su valor epistémico (Artigue, 2011).

Pero al incorporar tecnología en el aula de Matemáticas es fundamental identificar qué actividades de aprendizaje se benefician más de ella, ya que, en algunos casos, puede continuar siendo mejor el uso de metodologías más tradicionales (Atoyebi y Atoyebi, 2022). Aunque la tecnología puede ser de gran utilidad a la hora de enseñar matemáticas, se debe investigar cuál es la mejor manera de llevarla al aula, en función de las capacidades, sentidos o habilidades que se deseen potenciar. Por ello, prestigiosas asociaciones como la ERME (European Society for Research in Mathematics Education) platean como línea de trabajo e investigación qué oportunidades de aprendizaje ofrece la impresión 3D y cómo pueden los estudiantes beneficiarse de ellas (CERME 13, 2023).

El diseño e impresión 3D tiene un gran espectro de aplicaciones desde el punto de vista de la didáctica de la matemática y está demostrando gran versatilidad a la hora de ser introducido a todos los niveles, tanto en Educación Primaria (Bower et al., 2018), como en Educación Secundaria (Szymanski et al., 2022), sirviendo tanto para grupos de Educación Especial (Buehler et al., 2016), como para grupos de especial talento Matemático (Nolla et al., 2021), o futuros docentes (Novak y Wisdom, 2018; Fuertes-Prieto et al., 2023).

Entre las ventajas que los investigadores señalan en relación con la didáctica de la matemática, está que la impresión 3D podría mejorar la adquisición de conocimientos y habilidades, ya que fomenta la creatividad, la alfabetización tecnológica, la resolución de problemas, la perseverancia y el pensamiento crítico, a la vez que la colaboración entre estudiantes para construir conocimiento (Trust y Maloy, 2017). En general, los estudiantes declaran tener experiencias positivas con la impresión 3D y diversos autores afirman que se trata de una herramienta eficaz para desarrollar la comprensión y las actitudes matemáticas de los estudiantes (Kit et al., 2022),

proporcionando mayor flexibilidad a la hora de enseñar matemáticas a una clase heterogénea (Szymanski et al., 2022).

Por ello, el diseño y la impresión 3D están abriendo nuevas posibilidades para la innovación y la investigación en Educación Matemática. Como señalan Kit et al.(2022), las investigaciones realizadas hasta ahora ponen de manifiesto que puede servir para mejorar la comprensión de la geometría, en aspectos como el desarrollo de la visión espacial, y para superar dificultades que puede ofrecer la geometría tridimensional, mejorar el razonamiento y el pensamiento abstracto, adquirir mejores habilidades en la resolución de problemas, establecer estrategias y metodologías de aprendizaje colaborativo, mejorar la competencia tecnológica y digital y, en general, mejorar las habilidades espaciales y de representación y modelización matemática de manera duradera y significativa.

La introducción de tareas basadas en la construcción de objetos virtuales y reales puede resultar motivadora para el alumnado, al tratarse de recursos educativos que permiten a los estudiantes ser activistas de su propio aprendizaje (Chamoso y Durán, 2002), permitiéndoles pasar de una matemática abstracta a una matemática concreta. Esto ha hecho que la impresión 3D comience a aparecer explícitamente en los currículums de matemáticas, como es el caso del reciente Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

CONCLUSIÓN

Los materiales manipulativos han resultado de gran relevancia para el aprendizaje de las matemáticas. Aunque ya desde las primeras civilizaciones se utilizaban, de una u otra forma, materiales manipulativos, es a lo largo de la época moderna cuando diversos pedagogos han destacado su potencial y detallado su uso, en concordancia con las metodologías activas que buscan que el alumno conecte los conceptos abstractos con manipulativos reales.

Actualmente, las herramientas de diseño e impresión 3D abren una nueva perspectiva en el potencial de los materiales manipulativos, permitiendo el diseño y su manipulación virtual como paso previo a la fabricación y su manipulación real. Pero al incorporar esta tecnología en el aula de Matemáticas es fundamental identificar a qué actividades de aprendizaje pueden beneficiar, ya que, en algunos casos, puede continuar siendo mejor el uso de metodologías más tradicionales. Aunque la tecnología puede ser de gran utilidad a la hora de enseñar matemáticas, se debe investigar cuál es la mejor manera de llevarla al aula, en función de las capacidades, sentidos o habilidades que se deseen potenciar.

Los primeros resultados derivados de la investigación muestran que el diseño e impresión 3D son herramientas eficaces para desarrollar la comprensión y las actitudes matemáticas de los estudiantes. Esto anima a continuar investigando sobre cuál es el papel que pueden jugar el proceso de diseño, impresión 3D y manipulación en relación con la didáctica de la matemática y cuál es la mejor manera de introducirlos en el sistema educativo formal.

REFERENCIAS

Artigue, M. (2011). Tecnología y enseñanza de las matemáticas: desarrollo y aportaciones de la aproximación instrumental. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 6(8), 13-33.

Atoyebi, O. M. y Atoyebi, S. B. (2022). Do technology–based approaches reduce mathematics anxiety? A Systematic literature. *International Journal of Research and Innovation in Social Science* (*IJRISS*), 6(10), 502-509.

Bock, D. (2020). Georges Cuisenaire's numbers in colour. A teaching aid that survived the 1950s. En *«Dig where you stand» 6: Proceedings of the Sixth International Conference on the History of Mathematics Education* (pp. 355-368). WTM-Verlag; Münster.

Bower, M., Stevenson, M., Falloon, G., Forbes, A. y Hatzigianni, M. (2018). *Makerspaces in primary school settings: Advancing 21st century and STEM capabilities using 3D design and printing*. Australia: Macquarie University

Buehler, E., Comrie, N., Hofmann, M., McDonald, S. y Hurst, A. (2016). Investigating the implications of 3D printing in special education. *ACM Transactions on Accessible Computing (TACCESS)*, 8(3), 1-28.

Burgués, C. (2014). El legado de Dienes. *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, (76), 99-103.

CERME 13: Thematic Working Group 16, Learning Mathematics with Technology and Other Resources, Consultado el 17/09/2024. https://cerme13.renyi.hu/sites/default/files/2022-10/call-for-papers/CERME13%20TWG16%20Call%20_for%20_Papers.pdf

Chamoso, J.M. y Durán, J. (2002). Algunos juegos para aprender Matemáticas. *Actas del VII Seminario Castellano-Leonés de Educación Matemática*, 163-176.

Churchhouse, R. F., Cornu, B., Howson, A. G., Kahane, J. P., van Lint, J. H., Pluvinage, F., Ralston, A. & Yamaguti, M. (Eds.) (1986). *The influence of computers and informatics on mathematics and its teaching. (ICMI study series)*. Cambridge University Press.

Dienes, Z. P., Tortella, J. y Azcárate, C. (1981). *Las seis etapas del aprendizaje en matemática*. Teide.

Fuertes-Prieto, M.A., Alonso-Ruano, B.M., Rodríguez-Sánchez, M.M. y Rodríguez-Muelas, D. (2023). Introducción del diseño e impresión 3D en la formación matemática de los futuros maestros. En Jiménez-Gestal, C., Magreñán, Á. A., Badillo, E. e Ivars, P. (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XXVI* (p. 568). SEIEM.

GATTEGNO, Caleb (1953). Numbers in colour. *Bulletin of the Association for Teaching Aids in Mathematics*, 2 CERME 13: Thematic Working Group 16, Learning Mathematics with Technology and Other Resources, Consultado el 5/4/2024. https://cerme13.renyi.hu/sites/default/files/2022-10/call-for-papers/CERME13%20TWG16%20Call%20_for%20_Papers.pdf

GUGGENBERGER, M. (2013). The Gallo-Roman Dodecahedron. *The Mathematical Intelligencer*, 35(4), 56-60.

KIT NG, D. T., TSUI, M. F. y YUEN, M. (2022). Exploring the use of 3D printing in mathematics education: A scoping review. *Asian Journal for Mathematics Education*, 1(3), 338-358.

LASKI, E. V., JOR'DAN, J. R., DAOUST, C. y MURRAY, A. K. (2015). What makes mathematics manipulatives effective? *Lessons from cognitive science and Montessori education. SAGE Open*, 5(2), 2158244015589588.

NCTM. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM

NOLLA, Álvaro, BENITO, A., MADONNA, C., PARK, S. S. y BUSATTO, M. (2021). Impresión 3D como un recurso para desarrollar el potencial matemático. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (28), 87-102.

NOVAK, E. y WISDOM, S. (2018). Effects of 3D printing project-based learning on preservice elementary teachers' science attitudes, science content knowledge, and anxiety about teaching science. *Journal of Science Education and Technology*, 27, 412-432.

PEJLARE, J. y BRÅTING, K. (2021). Writing the history of mathematics: Interpretations of the mathematics of the past and its relation to the mathematics of today. En *Handbook of the mathematics of the arts and sciences* (pp. 2395-2420). Cham: Springer International Publishing.

PIAGET, J. (1952). *The Child's Conception of Number*. New York: Humanities Press.

RESNICK, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT press.

ROBERTS, D. L. (2013). History of tools and technologies in mathematics education. En *Handbook on the history of mathematics education* (pp. 565-578). New York, NY: Springer New York.

SZYMANSKI, A., PAGANELLI, A. y TASSELL, J. (2022). 3D Printing in the Mathematics Classroom: Results from a Pilot Study with Advanced Middle School Students. *Journal of Educational Technology Systems.*

TRUST, T. y MALOY, R. W. (2017). Why 3D print? The 21st-century skills students develop while engaging in 3D printing projects. *Computers in the Schools*, 34(4), 253-266.

MEMORIAS E IMÁGENES DE UNA INSTITUCIÓN ASISTENCIAL MURCIANA: LA «CASA JOSÉ ANTONIO» (HOGAR PROVINCIAL DEL NIÑO), 1948-1962

Memories and Images of a Welfare Institution in Murcia: the «Casa José Antonio» (Provincial Children's Home), 1948-1962

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

Elena García Hernández
Universidad de Murcia (España)
https://orcid.org/0009-0009-1514-8730

Resumen

La comunicación tiene por objeto el estudio de las memorias publicadas por la institución benéfica «Casa José Antonio» en Murcia, durante el franquismo, desde el curso 1948-1949 al 1961-1962. En primer lugar, realizamos una aproximación a sus antecedentes históricos, así como a su significado y peculiaridades en el contexto de las políticas sociales del franquismo. En segundo lugar, analizamos las características y las potencialidades de las memorias como fuente para el conocimiento de la trayectoria histórica y el patrimonio histórico-educativo de la institución. Por último, efectuamos una aproximación preliminar a la clasificación y estudio de su destacado legado iconográfico.

Palabras clave: Memorias; Imágenes; Franquismo; «Casa José Antonio»; Murcia (España).

Abstract

The aim of this paper is to study the memoirs published by the charitable institution «Casa José Antonio» in Murcia during the Franco regime, from the academic year 1948-

1949 to 1961-1962. In the first place, we will examine their historical background, as well as their significance and peculiarities in the context of the social policies of Franco's regime. Secondly, we analyse the characteristics and potential of the memoirs as a source of knowledge of the historical trajectory and historical-educational heritage of the institution. Finally, we make a preliminary approach to the classification and study of its outstanding iconographic legacy.

Keywords: Memories; Images; Francoism; «Casa José Antonio»; Murcia (Spain).

INTRODUCCIÓN

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

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

LA ASISTENCIA SOCIAL A LA INFANCIA EN EL FRANQUISMO EN MURCIA: LA CASA JOSÉ ANTONIO (HOGAR PROVINCIAL DEL NIÑO)

Una aproximación historiográfica a los estudios llevados a cabo sobre las iniciativas de protección a la infancia marginada durante el franquismo en la región de Murcia evidencia la escasa atención prestada por los investigadores a las mismas. Una consecuencia de tales lagunas historiográficas es el limitado conocimiento que

tenemos de la llamada *Casa José Antonio* (Hogar Provincial del Niño) durante dicho periodo. Un hecho extrapolable, en gran medida, a la dilatada trayectoria histórica de la antigua Casa de Misericordia, fundada en 1752, de la que la misma devenía.

Sus antecedentes más próximos en el tiempo los encontramos en las transformaciones impulsadas en la Casa de Misericordia durante la Segunda República. La institución, dependiente de la Diputación Provincial de Murcia, ubicada en el edificio del extinto Colegio de la Compañía de Jesús desde 1769 (Vicente, 1983, p. 87), que venía acogiendo a diferentes servicios benéficos, modificó su nombre por *Casa Provincial del Niño* en 1932 limitando su cometido al acogimiento de niñas y niños pobres, algunos ancianos, así como, hasta el año 1933 en el que pasarían a contar con un pabellón independiente, a aquellos niños y adolescentes dependientes del Tribunal Tutelar de Menores. Unos cambios que pretendían dignificar la institución mediante la mejora del estado del edificio, las condiciones sanitarias de los asilados, la dotación de escuelas y talleres y aulas especiales para menores con discapacidades, el fomento de actividades culturales y la organización de colonias de vacaciones estivales destinadas a sus acogidos (Sánchez, 1993, pp. 332-334).

Más allá de las medidas extraordinarias de protección acometidas por el *Nuevo Estado* franquista dirigidas, por ejemplo, a los denominados huérfanos de la Revolución Nacional y de la Guerra, estipuladas por Decreto de 23 de noviembre de 1940, impulsando una norma inclusiva que abría la puerta al conjunto de los huérfanos españoles, sin distinción de ideología, y los análisis sobre sus consecuencias efectivas (Egea, 1996; Sánchez 2019), la beneficencia pública seguiría desempeñando una función social clave en la atención a la infancia marginada. En la política social del régimen franquista perduró, como venía sucediendo desde comienzos del pasado siglo XX, su apoyo en los viejos conceptos de beneficencia, caridad y asistencia y el mantenimiento de un sistema de asistencia social tradicional de carácter benéfico-caritativo y paternalista para responder a carencias públicas de carácter social, económico o estructural que afectaban, particularmente, a grupos sociales vulnerables como la infancia (Palacio y Ruiz, 2002, pp. 69-70.). En el caso de la beneficencia pública provincial de Murcia la *Casa José Antonio*, dependiente de una débil Diputación (Nicolás, 1982), sería la institución a la que se le encomendaba la asistencia de la infancia marginada de la provincia. En realidad, la *Casa José Antonio* no fue una creación del Régimen, sino el cambio de denominación experimentado por la *Casa Provincial del Niño* en 1940, al que se le agregaría el subtítulo de *Hogar Provincial del Niño*, como homenaje al fundador de Falange Española José Antonio Primo de Rivera.

Los intentos republicanos de reforma de la institución quedaron, al parecer, en gran medida, en meros proyectos que no contaron con las condiciones precisas y el tiempo necesario para llevarlos a efecto. La entidad benéfica seguía estando regulada por el *Reglamento para el Régimen y gobierno interior de la Casa Provincial*

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

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

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

No solo los centros educativos recurrieron a la publicación de algún tipo de memoria. Instituciones benéfico-asistenciales como la *Casa José Antonio* también dieron a conocer sus actuaciones en algún caso singularmente y, en otros, de forma sistemática y continuada a través de publicaciones periódicas. Más allá de una primera obra institucional informativa puntual sobre la misma, impresa en 1944 (Casa José Antonio, 1944), sería unos años más tarde, a partir de 1948, cuando el centro adoptó una política de difusión pública de sus actuaciones que, con ciertas fluctuaciones, perduraría hasta 1962, materializándose en dos publicaciones periódicas. En primer lugar, a partir de diciembre de 1948, comenzaría a difundirse

la revista titulada *Cinceladas*, subtitulada *Exponente de la orientación y actividades de la Casa «José Antonio»*, órgano de comunicación interna del Centro. Una publicación de periodicidad mensual, con un formato de 22 x 32 cm. y una extensión variable, dirigida principalmente a los alumnos y los antiguos acogidos. La publicación surgía no sólo con la finalidad de informar de las actividades cotidianas y los acontecimientos de la *Casa*, sino mostrar a los alumnos de cada momento, a modo de ejemplo y estímulo, los logros alcanzados en sus vidas por aquellos que un día fueron alumnos de la institución, al tiempo que favorecía, en unos y otros, sentimientos de fraternidad, identidad y pertenencia al *Hogar* de acogida de sus infancias. Una revista que se publicaría de forma ininterrumpida, a lo largo de más de una década hasta comienzos de 1960. En segundo lugar, a partir de 1948, inició la publicación de memorias que perdurarían, con algunas ausencias, hasta 1962.

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

Una aproximación inicial al estudio de las potencialidades que las memorias presentan como fuente primaria histórico-educativa documental requiere metodológicamente abordar, al menos, por una parte, el análisis de las características formales y estructurales de las mismas y, por otra, el contenido textual y fotográfico. Dada la limitada extensión de la aportación, centraremos nuestra atención en esta investigación preliminar en la primera línea mencionada.

Características formales

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

En cuanto a sus aspectos formales, las memorias no se atuvieron a pautas estables. Las portadas variaron a lo largo del tiempo. En una primera etapa, de 1948-49 a 1953-54, mantuvieron el mismo diseño cambiando cada curso, únicamente, el color del fondo de la misma. El resto de portadas, salvo las de los dos últimos cursos 1960-61 y 1961-62, que serían idénticas, no se atuvieron a una pauta común determinada. Su formato también experimentó modificaciones. Su tamaño presentó algunas oscilaciones tendiendo progresivamente a dimensiones más reducidas pasando de los 17,2 x 24 cm. de la primera memoria, a las más frecuentes de 16 x 22 cm., de 1949-50 a 1956-57, y las tres últimas memorias a 14 x 20 cm. La extensión tampoco se ciñó a un patrón dado. El número de páginas variaría de las 22 y 19, respectivamente, de las dos primeras memorias de 1948-49 y 1949-50, a

[1] Las memorias que no consta su publicación corresponden a los cursos 1951-52, 1954-55, 1957-58 y 1958-59.

las 93 y 80 de las memorias de los cursos 1956-57 y 1959-60. En conjunto, las diez memorias se plasmaron en 612 páginas, con un número medio, por tanto, de 61,2 páginas por memoria. La extensión más frecuente osciló entre las 52 páginas de la memoria del curso 1960-61 y las 67 de la del curso 1953-54.

Características estructurales

Una aproximación al estudio de las características estructurales de las memorias permite apreciar la variabilidad que las mismas experimentaron a lo largo del tiempo. Ninguna memoria contó con un índice descriptivo. El orden y la organización de sus contenidos mantuvieron pocos rasgos inmutables. Todas tenían en común dar comienzo con el acto de apertura del nuevo curso en el que se daba lectura de la memoria del curso anterior a cargo de quien, presumiblemente, era su principal artífice o responsable de la misma, el Secretario Administrador del centro. Un acto solemne, presidido por el Presidente de la Diputación Provincial y el Diputado Visitador, al que asistían el personal del centro y los acogidos, que tenía lugar en el patio de columnas del establecimiento. Más allá de esta nota común, las memorias no lograron consolidar una estructura general estable de sus contenidos. En cualquier caso, más allá de la fluctuante configuración interna de la publicación, podemos apreciar una serie de grandes líneas maestras afines presentes en las mismas. Una de ellas hace referencia al establecimiento como hogar, internado y comunidad y, en relación con los mismos, a cuestiones acerca del amparo y protección de los acogidos –cuidados, fiestas, actividades recreativas y culturales, excursiones, colonias veraniegas, gratificaciones, cartillas de ahorro y el personal laico y religioso que los atendía–, la vida religiosa –actos litúrgicos, festividades, procesiones, asociaciones religiosas, ejercicios espirituales–, la actividad social –participación en actos externos y celebraciones internas de colectivos de la casa, visitas–, o la protección sanitaria –atención médica, instalaciones, obras de mejora–. Otra de las líneas que concitaba mayor atención era aquella concerniente a la labor educativa de las niñas y los niños en edad escolar –escuelas de párvulos, enseñanza primaria, clases especiales de sordomudos–, enseñanzas especiales –taquigrafía y mecanografía, música, solfeo, dibujo, corte y confección–, talleres de aprendizaje para las niñas, una vez superada la enseñanza primaria, –vestuario y confección, bordados, remiendos–, e igualmente para los niños –imprenta, encuadernación, carpintería, mecánica, sastrería, horno, zapatería, barbería, etc.–, alumnado de ambos sexos que cursaba estudios en centros oficiales ajenos a la Casa –Institutos, Escuela de Maestría Industrial, Conservatorio de música y declamación, Escuela de Arte y Oficios, Seminario, Universidad de Murcia, etc.–, becas, premios, etc. Otro de los rasgos comunes de todas las memorias fue el uso de la imagen fotográfica.

Las imágenes fotográficas

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

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

Una aproximación inicial al estudio de este destacado legado fotográfico permite aportar una tipología provisional compuesta por seis categorías temáticas como punto de partida para emprender, posteriormente, un análisis e interpretación en profundidad del mismo (Tabla 1).

Tabla 1. Representaciones fotográficas de las *Memorias* de la «Casa José Antonio», 1948-1962.

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

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

La primera categoría está formada por las fotografías de *actos institucionales*. De ella forman parte las imágenes de representación oficial, de autoridades estatales o provinciales, así como aquellas tomadas, propiamente, en actos oficiales o públicos que tuvieron lugar en el establecimiento con la presencia de tales autoridades públicas. Todas las memorias contaron con una primera imagen oficial del Jefe del Estado. A esta categoría también corresponden las imágenes de los actos de apertura del curso, presididos normalmente por el Presidente de la Diputación y el Diputado Visitador, así como otros cargos de la Diputación (Imagen 1), actos de entrega de premios y distinciones, eventos anuales que formaban parte de la vida cotidiana del Centro, presididos igualmente por tales autoridades públicas, como la entrega de regalos a los acogidos en la Epifanía, o momentos singulares motivados por la visita al centro de autoridades civiles o religiosas. Este tipo de imágenes estuvieron presentes en todas las memorias alcanzando un total de 109 fotografías, aproximadamente, una de cada cinco del total de las mismas (Tabla 1). Se trataba de reportajes fotográficos convencionales en los que los fotógrafos centraban su atención en las principales autoridades asistentes al acto correspondiente.

IMAGEN 1. *Presidencia del acto de apertura del curso 1960-61.*



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

La segunda categoría está integrada por las fotografías de las *actividades académicas*. Es decir, aquellas imágenes que hacen referencia a todo tipo de experiencias o iniciativas formativas asociadas a cualquier nivel educativo llevado a cabo

en las instalaciones propias de la Casa –educación infantil, enseñanza primaria, educación especial, clases especiales, formación profesional, talleres, obtención de titulaciones– o, en su caso, realizadas por los acogidos en instituciones académicas externas superiores. A pesar de la importancia que tales actividades tenían en una institución que aspiraba en sus fines fundamentales a «dar amparo y educación a los jóvenes que carecen de la necesaria protección familiar» (Casa «José Antonio», 1953?, p. 7), reflejado en la atención textual dedicada a las iniciativas educativas, que solían alcanzar a una cifra en torno a unos 500 menores, sorprende el bajo número de imágenes de las mismas. Solamente seis memorias contaron con representaciones iconográficas alusivas a las mismas, un conjunto de 20 fotografías (Tabla 1), que apenas suponía el 4,3 % del total de las imágenes. La práctica totalidad correspondía a fotografías tomadas en actos de entrega de diplomas (Imagen 2) o en talleres de aprendizaje.

Imagen 2. *Alumnas que habían obtenido el título de Profesoras de Corte y Confección el curso 1950-51.*



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

La tercera categoría, formada por las representaciones iconográficas de las *actividades recreativo-educativas* promovidas por la *Casa José Antonio*, tuvo una destacada presencia en sus memorias. La categoría aglutinaba imágenes de actividades culturales, banda de música, teatro, iniciativas recreativas, deportivas y colonias escolares veraniegas. Se trata de la categoría con el número de imágenes más elevado, que ascendía a 157, el 34,2 % del total de fotografías de las memorias (Tabla 1). Todas las memorias contaron con imágenes de algunos de los tipos señalados. Las más frecuentes fueron aquellas referidas a actividades culturales –tales como visitas culturales a ciudades murcianas como Cartagena, a monumentos de otras ciudades y capitales españolas de Alicante, Ávila, Madrid, Segovia y Toledo (Imagen 3) o la presencia de una escolanía, con algunos de sus miembros de la *Casa*, en Roma–, actividades recreativas –comidas o fiestas realizadas por los integrantes de los talle-

res, danzas o, sobre todo, excursiones al monte próximo a la ciudad de Murcia, al Santuario de La Luz–, y las más numerosas de todas, las instantáneas de las colonias veraniegas realizadas en las playas de la población murciana de Mazarrón. Por lo general, no se trataba de imágenes sueltas, sino de reportajes fotográficos de tales iniciativas en las que los principales protagonistas eran los acogidos.

Imagen 3. *Viaje cultural a Ávila, Madrid, Segovia y Toledo, septiembre de 1960.*



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

Las imágenes de las *actividades religiosas* constituyen la cuarta categoría. Una categoría que abarca una variada tipología de fotografías de: imágenes religiosas, actos litúrgicos, acontecimientos religiosos, ejercicios espirituales, procesiones, comuniones (Imagen 4), bodas, fiestas religiosas del santoral o de patrones de los talleres o gremios de la institución. Se trata de la segunda categoría con el número de representaciones iconográficas más elevado, que ascendía a 130, el 28,3 % del total (Tabla 1). La intensa actividad religiosa de un Centro, que destacaba su condición de «hogar cristiano» (Casa José Antonio, 1951?, p. 6), regentado por las Hermanas de la Caridad, quedó constatado en la atención prestada a la misma tanto en los textos como en las representaciones fotográficas de las memorias.

Una nueva categoría estuvo formada por las imágenes del *personal* del Centro. Se trataba de un conjunto de fotografías exiguo, en el que prevalecieron las representaciones del personal religioso, por lo general retratos individuales, principalmente de Hermanas de la Caridad (Imagen 5), aunque también de dos capellanes

de la institución, motivadas por algún tipo de reconocimiento, asunción de cargos de responsabilidad o, en su caso, por circunstancias luctuosas. Del personal laico formado por maestras y maestros de enseñanza primaria, profesorado de clases especiales, maestros de taller, empleados de los talleres o celadores solamente fueron destacados en un par de imágenes tratándose, en un caso, de un sastre del establecimiento fallecido y, en otro, de un trabajador de la imprenta jubilado. Fue la categoría que contó con el menor número de imágenes, únicamente 11, el 2,4 % del total (Tabla 1).

Imagen 4. *Niñas y niños el día de su primera comunión, 1961.*



Fuente: *(Casa «José Antonio», 1961?, s.p.).*

La última categoría considerada corresponde a los *espacios e instalaciones* del establecimiento. Forman parte de esta categoría las imágenes en las que los mismos son el motivo y objeto de la toma fotográfica. Las memorias no ofrecen reportajes sistemáticos de tales espacios e instalaciones, sino que solamente eran fotografiados o difundidos en las páginas de las memorias, cuando se llevaban a cabo en el centro obras o reformas destacadas con la más que probable intención de darlas a conocer públicamente y propaganda. Unas imágenes que comenzaron a aparecer a partir de la memoria del curso 1952-53, continuando los cursos siguientes, paralelamente al impulso de obras y mejoras emprendidas, de cierta entidad, normalmente, en

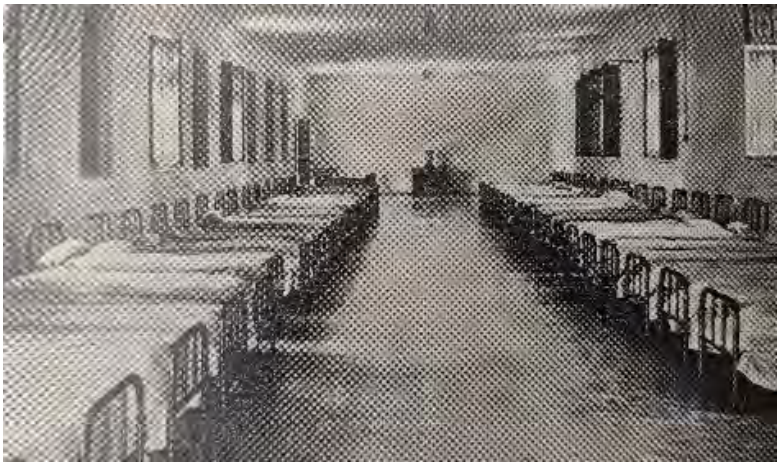
dependencias generales del edificio y, en algunos casos, en estancias destinadas a los menores acogidos, como dormitorios o aseos (Imagen 6). El número de estas imágenes ascendió a 32, el 6,9 % del total de las mismas (Tabla 1).

Imagen 5. *Comunidad de Hijas de la Caridad, curso 1952-53.*



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

Imagen 6. *Nuevo dormitorio para niñas acogidas, curso 1955-56.*



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

AVANCE DE CONCLUSIONES

El avance de conclusiones, en esta primera fase de la investigación, evidencia tanto las lagunas historiográficas existentes como la necesidad de profundizar en el estudio de instituciones benéfico-sociales que tuvieron una gran proyección social y educativa a lo largo de un periodo dilatado de nuestra historia reciente, durante el franquismo, como fue el caso de la *Casa José Antonio*. Para tal propósito habrá que recurrir al análisis del elenco de fuentes disponibles y estrategias metodológicas que nos permita llegar a comprenderla e interpretarla en su complejidad. La fuente documental primaria considerada en esta comunicación, es un instrumento relevante para tal fin. Las memorias aportan una aproximación oficial a la trayectoria del Centro de un período de su existencia limitado que requiere ser contrastada, revisada e interpretada históricamente. Entre sus potencialidades cabe destacar la información textual, así como las imágenes de las mismas. El estudio ha permitido efectuar una primera clasificación de las 459 fotografías reflejadas en sus páginas. Una primera aproximación al análisis del legado iconográfico de las memorias permite constatar la importancia atribuida por los responsables de la elaboración, edición y difusión de las memorias a las imágenes como medio de publicidad y propaganda, como forma de establecer y transmitir una determinada memoria visual institucional, que aspiraba a legitimarse y ser recordada, del valor de la política asistencial y educativa en favor de la infancia desvalida llevada a cabo por la *Casa José Antonio (Hogar Provincial del Niño)*.

REFERENCIAS

Amunarriz Iruretagoiena, I., Rodríguez Poza, A., Naya Garmendia, L. M.ª y Dávila Balsera, P. (2022). Las memorias escolares de centros educativos religiosos: metodología de estudio. En Hernández Díaz, J. M.ª (Ed.), *La prensa pedagógica de las confesiones religiosas y asociaciones filosóficas* (pp. 369-381). Ediciones Universidad de Salamanca.

Casa José Antonio (1944). *Casa José Antonio: (hogar provincial del niño)*. Imp. Provincial.

Casa José Antonio (1949?). *Memoria del curso escolar 1948-49*. s/ed.

Casa José Antonio (1950?). *Memoria del curso escolar 1949-50*. s/ed.

Casa José Antonio (1951?). *Memoria del curso escolar 1950-51*. s/ed.

Casa «José Antonio» (1953?). *Memoria del curso escolar 1952-53*. Imp. Provincial Casa «José Antonio».

Casa «José Antonio» (1954?). *Memoria del curso escolar 1953-54*. Imp. Provincial Casa «José Antonio».

Casa «José Antonio» (1956?). *Memoria del curso escolar 1955-56*. Imp. Provincial Casa «José Antonio».

Casa «José Antonio» (1957?). *Memoria del curso escolar 1956-57*. Imp. Provincial Casa «José Antonio».

Casa «José Antonio» (1960?). *Memoria del curso 1959-60*. s/ed.

CASA «JOSÉ ANTONIO» (1961?). *Memoria del curso 1960-61*. s/ed.

CASA «JOSÉ ANTONIO» (1962?). *Memoria del curso 1961-62*. s/ed.

DÁVILA, P., NAYA, L. M.ª y MIGUELENA, J. (2020). Yearbooks as a source in researching school practices in private religious schools. *History of Education & Children's Literature*, *XV*(2), 219-240.

EGEA BRUNO, P. M.ª (1996). Los huérfanos de la revolución y la guerra. Una institución franquista en la Cartagena postbélica. *Cuadernos de Historia Contemporánea, 18*, 115-125.

NICOLÁS MARÍN, M.ª E. (1982). *Instituciones murcianas en el franquismo (1939-1962)*. Editora Regional de Murcia.

PALACIO LIS, I. y RUIZ RODRIGO, C. (2002). *Redimir la inocencia. Historia, marginación infantil y educación protectora*, Universitat de València.

SÁNCHEZ MARROYO, F. (2019). De la Beneficencia a los inicios de la Justicia Social en tiempos de la Dictadura. Los huérfanos de la Guerra Civil en Cáceres. En Chaves Palacios, J. (Coord.), *Mecanismos de control social y político en el primer franquismo* (pp. 227-266). Anthropos.

SÁNCHEZ PRAVIA, M.ª J. (1993). La política asistencial del franquismo en Murcia: La «Casa José Antonio», Hogar Provincial del Niño, (1939-1945). En Tussel, J., Sueiro, S., Marín, J. M.ª y Casanova, M. (Eds.), *El régimen de Franco (1936-1975). Política y relaciones exteriores* (pp. 331-340). Universidad Nacional de Educación a Distancia, t. 1.

SÁNCHEZ PRAVIA, M.ª J. (1997). La Casa José Antonio: Hogar del niño pobre. El ideal de familia franquista a través de una institución benéfica en Murcia, 1939-1945. En Rodríguez Sánchez, A. y Peñafiel Ramón, A. (Eds.), *Familia y mentalidades* (pp. 145-158). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

VICENTE, A. (1983). La Real Casa de Misericordia, un centro benéfico-social-educativo. Aspectos históricos. Siglo XVIII. En Viñao Frago, A. (Ed.), *Historia y educación en Murcia* (pp. 71-116). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

VIÑAO FRAGO, A. (1999). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, *3*, 223-258.

LAS LABORES DE AGUJA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Needle Work in Educational Institutions

Carmen Diego Pérez
Universidad de Oviedo (España)
https://orcid.org/0000-0002-4746-2670

Montserrat González Fernández
Universidad de Oviedo (España)
https://orcid.org/0000-0002-6790-347X

Resumen

Las labores de aguja hechas por las niñas durante su enseñanza primaria, secundaria o mientras realizaban los estudios de magisterio, como objetos de tela, suelen estar expuestos en los museos escolares. El visitante, cuando ve estos dechados, enseguida los vincula con la educación femenina sin percibir el saber que contienen y admirando solo la habilidad. Rastreamos la existencia de la asignatura «labores», aludimos a los contextos de enseñanza de la costura y, apoyándonos en manuales, caracterizamos los dechados escolares y proponemos una identificación y explicación de estos.

Palabras Clave: Educación de la mujer; Dechado; Trabajo manual; Costura.

Abstract

The needlework done by girls during their primary and secondary education or while studying teaching, such as fabric objects, is often exhibited in school museums. The visitor, upon seeing these samples, immediately associates them with female education without perceiving the knowledge they contain, admiring only the skill. We trace the existence of the subject «needlework,» refer to the teaching contexts of sewing and, relying on manuals, characterize the school samples and propose an identification and explanation of them.

Keywords: Women's education; Sampler; Manual work; Sewing.

INTRODUCCIÓN

Las labores realizadas por las niñas durante su enseñanza primaria, secundaria o mientras realizaban los estudios de magisterio son uno de los objetos expuestos en museos escolares (pedagógicos, universitarios, de educación o con otras denominaciones) que han ido abriendo sus puertas en España durante las últimas décadas. Este objeto de tela denominado dechado, cuya visión provoca rápidamente en el visitante una vinculación con la educación femenina de tiempos pretéritos, necesita investigación para obtener más información que sirva de explicación de los saberes y habilidades que contiene. Ante esta labor de costura no solemos pensar que hombres y mujeres realizaron tareas de aguja desde la prehistoria, que en gremios y en monasterios medievales cosían tanto unos como otras elaborando tapices, ropas, … y que también hoy coexisten famosos modistas (Cristóbal Balenciaga, Paul Gaultier, Coco Chanel, Carolina Herrera, etc.) y hábiles bordadores, sastres o costureras, por tanto, no es un quehacer exclusivamente femenino como supone el imaginario colectivo.

Nuestro objetivo es rastrear la asignatura de «labores» y conocer el soporte científico y académico que transportan los dechados escolares, un objeto que alude al texto dictado por el maestro, una «muestra que se copia para aprender a hacer lo que hay en ella», esclarece María Moliner (1990, p. 865), añadiendo otra acepción: el «pañito que hacían las colegialas con muestras de distintos puntos y formas de costura o de bordado, para aprender a hacerlos. Los que se conservan son hoy muy estimados como «pañitos de adorno»». Compartimos con González Mena que los dechados conservados son «verdaderos códigos, con un valor histórico tan importante como cualquier documento escrito» (1994, p.116) y consideramos que requieren ser investigados, por ello, indagamos, en primer lugar, la presencia de esta asignatura en el currículum en la enseñanza primaria, la secundaria, en las escuelas de formación de las maestras así como en instituciones socioeducativas y, en segundo lugar, apoyándonos en los primeros tratadistas –trabajo previo en prensa– identificamos y mostramos el conocimiento científico, artístico y la habilidad requerida para realizar los mencionados dechados.

En las siguientes páginas presentamos las instituciones y el contexto en que las mujeres adquirieron conocimientos y habilidades de costura y, seguidamente, hacemos una transposición didáctica proponiendo cómo identificar y explicar los dechados.

LA ENSEÑANZA DE LABORES DE AGUJA: UNA ASIGNATURA ESPECÍFICA PARA LAS NIÑAS

La «labor de manos» propia de las niñas fue asignatura establecida en las escuelas para estas por la Real Cédula de Carlos III de 11 de mayo de 1783. Esta debía comenzar

> por las más fáciles, como Faxa, Calceta, punto de Red, Dechado, Dobladillo, Costura, siguiendo después a coser más fino, bordar, hacer Encages, y en otros ratos que acomodará la Maestra según su inteligencia, hacer Cofias o Redecillas, sus Borlas, Bolsillos, sus diferentes puntos, Cintas caseras de hilo, de hilaza de seda, Galón, Cinta de Cofias, y todo género de listonería, o aquella parte de estas labores que sea posible, o a que se inclinen respectivamente las Discípulas, cuidando la Ayudanta de una porción de ellas, que pueden ser las menos aprovechadas (Luzuriaga, 1916, p. 227).

Años más tarde, el Plan adjunto y Reglamento de Escuelas de primeras letras, de 16 de febrero de 1825, pautó el quehacer diario del magisterio, tanto en España como en las colonias, para los cuatro tipos de escuelas, escalonando estos conocimientos del siguiente modo: en las de primera clase debían «hacer calceta, cortar y coser las ropas comunes de uso, bordar y hacer encajes u otras que suelen enseñarse a las niñas» (Luzuriaga, 1916, p. 228). En las de segunda, se suprimían los encajes y en las de tercera y cuarta el bordado.

Enseñar a utilizar la aguja fue una materia presente desde la primera estructuración del sistema educativo español establecida el 9 de septiembre de 1857, pues esta Ley de Instrucción Pública señaló las asignaturas comunes a ambos sexos en los artículos 2º y 4º, indicando en su artículo 5º el reemplazo de tres materias específicas para niños por otras tres para niñas, así «Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades», «Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura» y «Nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida» fueron sustituidas por «Primero. Labores propias del sexo. Segundo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores. Tercero. Ligeras nociones de Higiene doméstica» (*Historia,* 1985, p. 246), conocimientos que debían adquirir durante el periodo de su primera enseñanza elemental y superior completas.

Una década después se especificó, por primera vez, cómo proceder con estas enseñanzas en el Reglamento de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868, que detalló que las labores a enseñar eran «el punto y la costura, con las que pudieran ser de uso común en cada localidad. Donde no se halle satisfactoriamente atendida esta enseñanza; no se consentirá la de labores de adorno»[1] y encomendó a las maestras enseñar con el mayor esmero, dando lecciones generales e individuales a sus discípulas y «recorriendo al efecto los bancos mientras dura el ejercicio. Se aprovechará esta ocupación para dar otras enseñanzas compatibles con la misma por medio de lecturas religiosas y morales e instructivas y de recreo, o explicaciones de viva voz». Será durante el franquismo cuando se reitere la importancia de las labores de

[1] Véase el artículo 301 y 304 en la *Gaceta de Madrid* del 17, 18, 19 y 20 de junio de 1868.

costura, que reguló antes de terminar la guerra civil, en la orden del 20 de enero de 1939, señalando e incidiendo en que era una tarea específica de las inspectoras cuidar en sus visitas de que «las Escuelas regentadas por Maestras se oriente toda la enseñanza en sentido formativo de la mujer, para su elevada función en la familia y el hogar, y asimismo establezcan salas de costura, trabajos de jardinería, industrias caseras, etcétera»[2]. Seis años después, la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 afianzó esta enseñanza al señalar que las mujeres debían seguir siendo preparadas «especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas» (artículo 11) y para ello estableció «trabajos manuales, prácticas de taller y labores femeninas» como materia complementaria y útil (artículo 37), potenciando la costura, y así permaneció en la reforma de la citada ley de 1965[3].

La mayoría de los dechados conservados actualmente fueron cosidos durante el periodo franquista, cuyo contenido está señalado por los *Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria,* que en 1953 dieron las pautas y normas para esta enseñanza en el «programa de iniciación para el hogar en escuelas primarias» redactado por la Sección Femenina[4], que estructuró las labores en función de la edad de las niñas en tres grupos:

a) en el periodo de enseñanza elemental se hacían puntos (pasada o hilván, bastilla, festón abierto, punto de escapulario, de cadeneta, de cruz y al pasado), prendas como delantales, centros de mesa, bolsitas para peines, …;
b) en el periodo de perfeccionamiento seguirían con otros puntos (pespunte, cordoncillo, espigón, «por encima, de ojal y de bastilla»), prendas como juegos de desayuno, tapetes para tresillos, cojines, bolillos y
c) en el periodo de iniciación profesional con puntos más complejos (cruz doble, escapulario de Palma de Mallorca, especiales de relleno del bordado salmantino), las prendas serían patrones sencillos, pero también harían zurcidos, ojales, presillas y como demostración final un dechado con todos los conocimientos adquiridos.

[2] *Boletín Oficial del Estado, 27 de enero de 1939,* desarrollada por la Circular de 23 de febrero de 1939 a los Inspectores de Primera Enseñanza regulando concretamente la obra de la inspección en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 20 de la Orden Ministerial de 20 de enero último. *Boletín Oficial del Estado,* 1 de marzo de 1939.

[3] Véase la Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la enseñanza primaria, *Boletín Oficial del Estado* 25 de diciembre de 1965 y el Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria, *Boletín Oficial del Estado* 13 de febrero de 1967.

[4] Recogido en las páginas 88-101 de *Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria.* Madrid: Dirección General de Enseñanza Primaria. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953.

Como asignatura en la enseñanza primaria su denominación empezó a cambiar con los *Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria* de 1965, que la llamaron «Enseñanzas del hogar» y, finalmente, en 1970 se las denominó «Actividades domésticas», en las que las maestras podían incluir o no, la enseñanza de labores.

PRESENCIA DE LA COSTURA EN DIVERSAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Del periodo paleolítico se conservan restos de pieles cosidas con tendones y desde entonces esta actividad perduró y, dada su utilidad, ese saber y habilidad se transmitió durante milenios. Para cuando se institucionalizó esta enseñanza ya se había constituido un corpus de conocimientos y había mujeres expertas en esta materia que enseñaron a otras. Los dechados que actualmente se conservan pueden proceder de varias instituciones educativas en las que se enseñó a coser, tales como escuelas normales para maestras, institutos de enseñanza media, instituciones socioeducativas, escuelas de formación profesional de mujeres o en enseñanzas particulares.

Las Escuelas Normales

Desde mediados del siglo XIX hubo conciencia de que, para realizar tareas de aguja, era necesario un profesorado adecuado, por eso se estableció una clase de dibujo, tanto lineal como de adorno, aplicado a las labores en la Escuela Normal Central de Maestras, institución en la que se formaron mujeres mayores de 17 años –durante dos cursos– que luego ejercieron en las escuelas normales de las provincias creadas a partir de 1858 y así se difundieron estas enseñanzas. Desde entonces, las aspirantes a maestras de primera enseñanza formadas en las escuelas normales provinciales debían cursar asignaturas específicas, señalando la Real orden del 17 de agosto de 1881 la duración y contenido para ser maestra elemental o superior. Las primeras titulaban tras dos cursos, estudiando en el primero «Labores de punto y de costura con aplicación á las prendas más usuales, lección diaria» y en el segundo, «Continuación de las labores, bordado en blanco, bordados de adorno, y corte de las prendas de uso más común, lección diaria». Aquellas que continuaran sus estudios para ser maestras superiores tenían que aprender en el tercer curso, «Labores de primor y de adorno, lección diaria»[5].

[5] Véase Real Orden del Ministerio de Fomento determinando la forma en que han de hacerse los estudios necesarios para aspirar al título de Maestra de primera enseñanza elemental en *Gaceta de*

A pesar de que hubo varios cambios en la organización, adscripción y duración de los estudios de magisterio, estos no afectaron a la existencia de estas enseñanzas (Rodríguez y Repetto, 1995), que se mantuvieron vinculadas con los conocimientos de dibujo y geometría. El plan de estudios fijado por el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 mantuvo asignaturas diferentes para ambos sexos, teniendo las maestras las clases de dibujo aplicadas principalmente al corte de prendas usuales. Las lecciones de labores y de corte eran de costura, hechura y compostura de prendas más usuales. Las estudiantes de magisterio tuvieron la asignatura «Prácticas de enseñanza y labores» durante dos cursos para ser maestra elemental y otros dos para ser maestra superior, según el plan que entró en vigor en 1903. A este le sucedió el de 1914, que planteó un examen de acceso a los estudios de magisterio común a ambos sexos, pero las mujeres tuvieron un ejercicio más: labores –pruebas que se mantuvieron hasta el desarrollo de la Ley General de Educación de 1970–. Este plan incorporó en el primer curso la asignatura «costura», en el segundo «bordado y corte» y en el tercero «corte y labores», dejando la «economía doméstica» para el cuarto curso. El plan de estudios de 1931 unificó las escuelas normales de maestros y de maestras, pero mantuvo la diferente formación en alguna materia, al introducir en el primer y segundo curso «labores y trabajos manuales para las alumnas» –los alumnos tendrían trabajos manuales– y en el tercer curso, además de las comunes a ambos sexos, las maestras tuvieron la «enseñanza del hogar para las alumnas». Todos los planes de estudios de formación de maestras aprobados durante el franquismo mantuvieron esta formación específica en las escuelas normales femeninas, refundiendo la orden del 2 de noviembre de 1960 en una única asignatura «Labores y enseñanzas del hogar», desarrollada durante cuatro horas semanales, distribuidas entre los cursos de primero y segundo»[6], impartida por una única profesora, que accedería por oposición.

Los institutos femeninos de enseñanza media

También las pocas niñas que cursaron bachillerato durante el franquismo recibieron «enseñanzas del hogar» en los institutos femeninos de enseñanza media, reguladas en varias ocasiones entre 1944 y 1968 para otras instituciones docentes[7].

Madrid, 240, de 28 de agosto de 1881, p. 583 y su rectificación en *Gaceta de Madrid,* 243, de 31 de agosto de 1881, p. 614.

[6] Véase el artículo 4º en *Boletín Oficial del Estado,* 5 de diciembre de 1960.

[7] La orden del 30 de junio de 1941 reguló las asignaturas para las mujeres: «economía doméstica», «labores», «corte y confección», «zurcido», «repaso» … La Circular de 19 de octubre de 1944 dio instrucciones para la organización de las tareas docentes de las Enseñanzas del Hogar en el bachillerato. La orden del 2 de octubre de 1953 reguló el plan de estudios de las Enseñanzas del

En esos años la enseñanza estaba a cargo de mujeres enroladas en la Sección Femenina, que raramente tenían el título de maestra y se encargaron de esta enseñanza desde 1943. Esta rama femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S. se ocupó también de estas enseñanzas en las Escuelas Hogar adscritas a los institutos nacionales femeninos de enseñanza media desde 1941. La Delegación Nacional de Sección Femenina publicó cuadernos de labores para bachillerato, comercio y servicio social: *Corte y confección Martí. Ropita para bebé. Cursillo de Canastilla* o *Corte y confección Martí. Equipo canastilla. Puntos de Lencería,* editados sin pie de imprenta y con la indicación en la portada de «prohibida su reproducción» este último. No obstante, desde 1950 hubo un título oficial de Profesora de Enseñanzas del Hogar[8] y en 1966 se establecieron las Escuelas Oficiales de Formación del Profesorado de Enseñanzas del Hogar a través de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S. por Orden de 5 de febrero.

Las instituciones socioeducativas y profesionales

Niñas, jóvenes y adultas aprendieron a hacer labores de aguja en otras instituciones socio-educativas públicas. Una de ellas fueron los hospicios provinciales (González Fernández, 1996) y las escuelas de ciegos y sordomudos (Consuegra, 2021), que enseñaron a coser por la utilidad de esta competencia para la vida doméstica y la futura actividad laboral que algunas niñas habrían de desempeñar.

Una formación profesional inicial para los jóvenes –entre 12 y 18 años– que estaban a punto de terminar su escolarización, la puso en marcha el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en septiembre de 1922 al organizar a modo de ensayo cursos y clases complementarias en escuelas graduadas públicas y privadas. Uno de los conocimientos prácticos fueron las «Labores y Economía doméstica» para las mujeres (Ministerio. 1928, pp. 13, 17 y 57). Se contemplaron específicamente las clases complementarias con aplicación a los estudios de la mujer y se dieron indicaciones adaptadas para estas en escuelas urbanas y rurales (Ministerio. 1928 p. 91-103), señalando que debían contemplar los arreglos y confección de ropa. En estos primeros años se implantaron estas enseñanzas en 11 escuelas

Hogar en las Escuelas de Comercio; la orden de 7 de julio de 1955 reguló las Enseñanzas del Hogar, de Profesorado en las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios Femeninos; la orden de 23 de mayo de 1955 aprobó los cuestionarios de esta materia para las Escuelas de Comercio; la orden de 30 de diciembre de 1959 aprobó los cuestionarios de Enseñanzas del Hogar correspondientes a los estudios de Bachillerato Laboral para alumnado femenino y la Resolución de 6 de febrero de 1968 publicó el programa de esta asignatura para las alumnas del Bachillerato Elemental.

[8] Véase el Decreto 2168/1950, de 10 de noviembre, modificado por el Decreto 593/1964, de 5 de marzo.

madrileñas, pero únicamente en tres se desarrollaron como especialidad clases de «economía doméstica»: en la denominada «Jardines de la Infancia» y en la graduada de niñas «Príncipe de Asturias» –donde recibieron esta formación 60 niñas en cada una–, y clases de «corte y confección: bordado a máquina; géneros de punto» –recibidas por 142 niñas– de la graduada denominada «Legado Crespo». Otras tres escuelas desarrollaron esta enseñanza en Valencia, Granada y Jerez de la Frontera respectivamente (Ministerio, 1928, p. 114-115). Años después, la Ley de enseñanza primaria de 1945 también contempló la iniciación profesional de las niñas de 12 a 15 años en las escuelas graduadas (artículos 23 y 46).

En los centros educativos destinados a la formación profesional obrera también hubo esta enseñanza y así ocurrió tanto en la Escuela Central de Artes y Oficios sita en Madrid en 1871 como en las siete escuelas con la misma denominación en otros lugares de España. Este centro educativo sobrevivió hasta principios del siglo xx, denominándose desde 1900 Escuela de Artes e Industrias. También en la Escuela Hogar y Profesional de la Mujer, creada por Real Orden de 1 de enero de 1911 y ubicada en Madrid se formó profesionalmente a las féminas en «enseñanzas del hogar», con una duración de dos trimestres, contemplando como materia la confección de ropa blanca y entre las enseñanzas profesionales, que duraban tres cursos, tuvo como especialidad las enseñanzas artísticas entre las que se enseñó «corte y confección», «figurines artísticos», «encajes y bordado» y «confección de sombreros». Reformada en 1925, esta Escuela se mantuvo durante el franquismo impartiendo clases de bordado, encajes, labores, etc. Un tercer tipo de institución fueron las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos ubicadas en varias provincias en las que hubo clases de materias de bordado, encajes y corte y confección.

En 1945, un Decreto de 2 de marzo, creó en Madrid el Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer, un centro de formación del personal docente para las diferentes enseñanzas profesionales de la mujer, es decir, para formar a maestras de taller y profesoras –estas debían ser maestras o licenciadas para ingresar– y en él se pudieron especializar en artes del vestido, artes del tejido y trabajos artísticos.

También hubo enseñanzas de costura en instituciones calificadas de pioneras y avanzadas para su época por los estudiosos, caso de la sección secundaria del Instituto Escuela y también como una especialidad en la Escuela Superior del Magisterio, creada por Real Decreto de 3 de junio de 1909 con la intención de mejorar la formación de postgrado de los maestros, que cuando egresaban podían ejercer en las escuelas normales o de inspectores de educación. Esta institución tuvo tres secciones: letras, ciencias y labores. El número de alumnas de la sección de labores siempre fue menor que el de las otras dos –entre 3 y 10 maestras titularon por promoción–, pues estamos ante unos conocimientos que sólo se les pedían a las niñas y maestras, un grupo de población que accedía en menor medida a las escuelas. No obstante, en los seis planes de estudio que tuvo esta Escuela (1909,

1911, 1913, 1914, 1919 y 1921) estuvieron presentes estos conocimientos, especializándose en labores al menos 102 maestras, pues desde la promoción de 1923-1927 hasta la última de 1933, no siempre consta la especialidad (Molero y Pozo 1989, p. 211). Para dar estas enseñanzas se nombró, en julio de 1909, a la que era profesora numeraria de labores en la Escuela Normal Central, Juana Natividad de Diego González, que ejerció hasta ser declarada excedente forzosa, por haber sido suprimida esta asignatura por Real Orden de 25 de noviembre de 1930, poco antes de ser suprimida la escuela; no obstante, siguió en activo en ella al ser adscrita al laboratorio especial de labores que se creó para respetar los derechos adquiridos por las alumnas de esta sección.

La enseñanza no reglada

No sólo en las enseñanzas elemental, media y profesional recibieron las mujeres formación en labores de aguja con más o menos intensidad sino que también debemos tener en cuenta que este aprendizaje fue adquirido en clases particulares, pues hasta el último tercio del siglo xx proliferaron costureras y modistas que solían enseñar en su casa-taller a las jóvenes, generalmente en horario vespertino por una módica retribución que, en la mayoría de los casos, se habrían iniciado en la escuela primaria. Esta actividad estuvo diseminada por toda España y contribuyó a la formación de las mujeres; sin embargo, no está recogida oficialmente en los censos o en los informes. En estos talleres, las aprendizas recogieron en dechados sus primeras prácticas y de algunas hoy tenemos noticia por estudios etnográficos:

> El tradicional *trapu* era el punto de partida para coser y bordar, en algunas ocasiones ya en la escuela primaria. Hay constancia clara de que en él se trabajó en la escuela de San Cucao con la Maestra Nacional María Luisa Rato, y en la de Tuernes con Julia Torrado. Perfeccionarse en bodoques, cadenetas, calaos, cañamazos, cordones, dobladillos, espigas, festones, filés, frailes amarraos, incrustaciones, nidos de abeja, la puntada atrás, ojales, pespuntes, punto de sombra, punto cruz, punto escapulario, punto ruso, presillas, realces, remiendos, repasaos, vainicas, zurcidos… llevaba su tiempo; el bastidor de madera, agujas, dedal, dedil, tijeras, punzón… eran algunas de las herramientas particulares de cada aprendiza (Martínez, 2015, p. 51).

Esta acción es «una manifestación típica y casi exclusivamente femenina […] el trabajo puede ser indicativo de toda una especialidad profesional y modo de vida rural muy significativo y extensible a toda la geografía regional asturiana, cual es el de modista, sastre y bordadora» (Martínez, 2015, p. 48). Eran profesionales cualificados que llevaron a cabo una doble función social de carácter gremial por toda España.

CARACTERIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS DECHADOS ESCOLARES

Parafraseando a González Mena (1994, p. 131), cualquier conjunto de piezas artísticas o históricas como los dechados, para poder ser estudiado e investigado, previamente ha de ser ordenado con algún fundamento o criterio, es decir, hay que agrupar los vestigios con un sistema clasificatorio. Teniendo en cuenta sus indicaciones y las de Segura (1949) utilizamos algunos de los elementos que ambas usaron para clasificar los dechados, ya que no estudiaron expresamente los escolares, tales como el contenido, las técnicas, las formas, los tamaños, etc. y para ello hemos examinado una muestra razonablemente amplia de colecciones particulares y de los expuestos en museos para sugerir una explicación y categorización de los dechados.

Los dechados escolares solían acabarse durante el curso y a su confección se dedicaban algunas jornadas escolares vespertinas no sólo para aprender la técnica de diversos puntos sino también para educar y coordinar el movimiento de las manos. Si la destreza de la niña no era mucha, debía completarlo fuera del horario escolar porque era uno de los trabajos escolares que se exponía a final de curso, práctica que duró décadas.

Hubo dos formas de componer un dechado en las escuelas: reproduciendo los modelos en una sola pieza o ejecutando cada modelo por separado y reuniendo después los trapitos de algún modo. Tanto unos como otros suelen tener forma rectangular o cuadrada, oscilando las medidas en los de única pieza rectangular entre los 20 centímetros de lado por 40 aproximadamente, en ellos se reproducen diversos puntos en las cenefas; en cambio en los cuadrados las medidas aproximadas son de 14 cm. de lado y en cada uno suele ejemplificarse un único bordado.

El tejido soporte más frecuente sobre el que se cosió y bordó fue el lino o el algodón por la estabilidad y la consistencia de las fibras y su color blanco, pero podían usarse otros como el cañamazo, la arpillera –con tramas separadas– o el panamá –con tramas pareadas–. Los hilos utilizados durante los siglos XIX y XX solían ser de seda o algodón producidos industrialmente y esta característica de la hebra puede servir para distinguir los dechados de estos siglos de los anteriores.

Observar qué cenefas están contenidas en un dechado nos informa de la dificultad de su ejecución, pues en su confección se sigue el principio de la progresividad, comenzando con cenefas muy sencillas para llegar a las más complejas y eso nos permite poder atribuirlo a una principianta, aprendiza o maestra. En algunos casos se empieza por una vainica y dobladillo de los cuatro lados para evitar los deshilachados y las primeras cenefas son las de menor complejidad. En los dechados escolares están presentes técnicas que además permiten reparar prendas de uso doméstico o personal, como los puntos de hilván, de lado, de festón, de ojal, de

vainica, la costura abierta, española, francesa, remiendos…, por tanto, el dechado sirve para recopilar una variedad de puntos.

La identificación de estas piezas no es fácil y a ello ayuda que esté bordado el nombre de la autora en el dechado, a veces también su edad, el nombre de la maestra o el de la institución educativa en la que se realizó. En alguna ocasión en la tela se borda el año de finalización del dechado, generalmente en números arábigos. En estos casos podemos decir que estamos ante «telas literatas». Cuando los dechados se componen de trapitos, estos suelen estar fijados en un cuaderno en el que constan los datos antedichos y en ocasiones un texto explicativo de la técnica empleada, información esta que no acompaña a los dechados rectangulares.

Teniendo presente que, en cada dechado, la niña o mujer recoge diferentes puntadas y bordados y que estos paños le sirven después de ejemplo (dechado modelo, dechado marcador) para copiar y reproducir su contenido, interpretamos que son simultáneamente libros de texto –recordemos que en latín *textus* significa 'trama', 'tejido'– y cuadernos de la labor textil. Esta doble función permite a Maravillas Segura –experta en labores, formada en la Escuela Superior del Magisterio, promoción 1917-1920– asegurar que los dechados son mejores que los libros con grabados y explicaciones, pues tienen más potencial didáctico al proporcionar una observación visual directa por el anverso y por el reverso, permitiendo apreciar la calidad de cada punto y la perfección del trabajo (Segura, 1949, p. 72).

Los dechados realizados por las niñas, hoy en día objeto con valor patrimonial presente en los museos, no han tenido siempre el mismo aprecio, significado e interpretación. Actualmente, en ocasiones, se simplifica en exceso la información facilitada, dando una explicación epidérmica: asignatura desaparecida, tarea de adorno, actividad propia de niñas, etc., olvidando los efectos beneficiosos de la costura en la escuela, tales como la coordinación mano ojo, el refuerzo de la escritura y la lectura, … Ante estas escuetas explicaciones y el olvido de que Fröbel diseñó las ocupaciones[9] al considerar necesario que ambos sexos desarrollaran estas habilidades desde los primeros años de aprendizaje, nos preguntamos ¿por qué se abandona esta enseñanza en el caso de los niños? y ¿por qué ese saber es subestimado cuando las niñas mejoran en esta destreza? En efecto, tal y como señaló Pedro de Alcántara García Navarro –introductor de Fröbel en España–, las ocupaciones denominadas picado (combinación de puntos en líneas y de estas en figuras), zurcido, entrelazado, bordado (unir dos puntos pasando una aguja con una hebra de

[9] Eran tareas de punzado, cosido, bordado, etc. para niños y niñas. Si observamos las cenefas de los dechados de las aprendizas detectamos grandes similitudes con las denominadas ocupaciones de Fröbel, tareas sobre papel, cartón o tela que quedan transformadas por la actividad del escolar –a diferencia de los denominados dones en los que los materiales permanecen inalterables–.

lana, seda o hilo), etc. convienen a ambos sexos en la medida en que preparan para el trabajo físico e intelectual, profesional y artístico al tiempo que desenvuelven la creatividad, educan la vista, consiguen destreza manual, se acostumbran a utilizar instrumentos, a tener paciencia y a perseverar. Además de estas ventajas, añadió que:

> Para las niñas especialmente son de gran utilidad práctica estas ocupaciones, en cuanto que sirven de preparaciones á otras que en edad mayor han de aprovecharles y han de necesitar para llenar sus deberes en la vida. El corte de labores, el gusto en la confección de estas y de flores artificiales, se preparan y facilitan mediante los ejercicios en que nos hemos ocupado (García, 1876, p. 109).

Un tanto simplistamente tendemos a pensar que tradicionalmente estas enseñanzas para las mujeres siempre se defendieron, pero no fue así y es el testimonio de Carmen de Burgos Seguí, quien ocuparía en 1910 interinamente la cátedra de Economía Doméstica en la Escuela de Artes y Oficios de Madrid –institución ya aludida–, la que nos lo recuerda en la obra que dirigió a profesoras y mujeres: «Las corrientes modernas de la pedagogía han ido desterrando las labores de nuestras escuelas; mientras que antes eran lo único que en ellas se enseñaba, y las profesoras se conocían con el nombre de *Maestras de labores*» (1904, p. 1). Añadiendo que «uno y otro extremo son igualmente perjudiciales», achacando su decadencia por una parte, al abuso de su enseñanza, al condenar a «la niña en la escuela á no tener ninguna expansión y estar continuamente ocupada en el pesado trabajo de costura» (1904, p. 2) y por otra, a la carencia de inspectoras, pues las escuelas eran visitadas por inspectores «que cuanto más instruidos y científicos, menos entienden de trabajos femeninos, los miran con cierta indiferencia, fijando su atención en los conocimientos teóricos; lo que hace á la maestra dedicar también su actividad *a que las niñas sepan mucho de memoria*» (1904, p. 3). De Burgos plantea un plan graduado de enseñanza de esta materia que exige no pocos conocimientos, pues «para hacer bien las prendas de vestir se necesitan nociones de geometría, dibujo, higiene y de las líneas del cuerpo humano. Para las labores de adorno es preciso el estudio de la pintura y la perspectiva» (1904, p. 3-4). En esta línea se habían manifestado previamente otros tratadistas señalando que con las labores de aguja se trabajan las formas –geometría–, los números –aritmética–, los colores, la comparación y así, fruto de la actividad y la aplicación, las niñas en sus dechados dibujaban en tela y esos ornamentos les sirvieron de modelo, es decir, conservaban un patrón acorde a las leyes geométricas, cromáticas, estéticas,… que podía ser reproducido, y así se generaron esas obras que hoy vemos en los museos.

En síntesis, la costura es una actividad que mejora el desarrollo sensomotriz y es conveniente a ambos sexos en la infancia y así lo reconoce la literatura pedagógica desde Fröbel. Ciertamente, la costura fue un saber a enseñar en profundidad solo a

las mujeres y al mismo tiempo un medio para inculcarles unas conductas concretas; sin embargo, cuando observamos estas enseñanzas haciendo una lectura académica y disciplinar, comprobamos que los dechados nos acercan a una parte de la cultura escolar, que ha sido poco conocida y valorada.

CONCLUSIONES

La presencia de la enseñanza de las labores en las escuelas normales, primarias y secundarias evidencia que niñas y maestras tuvieron que desarrollar una habilidad o competencia en la costura vinculada a la aplicación de dos disciplinas: la geometría y el dibujo. Estos saberes, que cimientan los dechados escolares, demuestran que las niñas no sólo conocen estas disciplinas, sino que saben aplicarlas, que tienen habilidad manual para coser; por tanto, esos libros o cuadernos de tela e hilo son algo más que un objeto primoroso.

Al construir someramente la historia de este objeto escolar que ha perdurado en el tiempo, hemos constatado que no todos los dechados conservados proceden de la educación formal, pues también se confeccionaron con carácter profesional, ornamental, ocupación del tiempo libre, etc. Los dechados fueron hechos por mujeres de variada condición: escolares, bachilleres, maestras, monjas, campesinas, burguesas, nobles, … Al observar un dechado escolar, este estudio inicial nos da pistas para poder atribuirlo a una niña, a una joven o a una maestra con la observación de los puntos que contiene.

Al centrar la mirada sobre los dechados escolares, identificando conocimientos, recogiendo interpretaciones y describiendo sus formas y tamaños, estimamos que requieren más investigación en cuanto a las muestras, cenefas o bordados que incluyen. Con este estudio aspiramos a incrementar el interés académico por este trabajo manual realizado por las mujeres durante su educación y a contrarrestar cierta visión negativa de estas labores, que a veces se presentan como oposición a lo intelectual o a lo artístico y

> si bien por su dimensión plástica y visual el estudio de las labores de aguja formaría parte de la historiografía artística, las artes textiles y el trabajo de aguja han ocupado tradicionalmente un lugar de relevancia menor en esta disciplina, junto con otras artesanías o artes decorativas, consideradas habitualmente como «artes menores» frente a las bellas artes. Su relación con las actividades femeninas, su papel en la educación tradicional y doméstica de las mujeres y su falta de proyección profesional han contribuido, además, a una visión negativa de estas labores (Hernández, 2023, p. 344).

Finalmente, destacamos que las mujeres cosieron en muchas y variadas instituciones como hemos visto, y consideramos escasa la presencia de dechados en los

museos pedagógicos, pues estos se confeccionaron esencialmente para aprender y, aunque no se realizaron con finalidad artística, pueden tenerla. Animamos a recuperar más dechados escolares para reconocer este saber, al tiempo que conoceremos mejor esta disciplina escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burgos, C. de (1904). *Moderno tratado de labores.* Antonio J. Bastinos, editor.

Consuegra Cano, B. (2021). *Los museos didácticos. Una institución emblemática del Regeneracionismo (siglos xix-xx).* Iustel.

García, P. de A. (1876). *Froebel y los jardines de la infancia*. Imprenta y Estereotipia de Aribau y C.ª.

González Fernández, M. (1996). «Corte y confección» de un currículum para hospicianas. IX Coloquio de Historia de La Educación. *El currículo: historia de una mediación social y cultural* (Vol. 2, pp. 57-65). Osuna

González Mena, M. Á. (1994): *Colección pedagógico textil de la Universidad Complutense de Madrid.* Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid.

Hernández, C. (2023). «Labores propias de su sexo»: el trabajo de aguja y la educación femenina en España en el siglo xix. Domesticidad, profesión artística y construcción de género. *Historia y Memoria de la Educación,* 17, 343-372.DOI: 10.5944/hme.17.2023.32419

Historia de la Educación en España. II De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868. (1985). Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.

Luzuriaga, L. (1916). *Documentos para la historia escolar de España* (T. I.). Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

Martínez, C. (2015). Aguja y dedal. Talleres de costura y bordado en San Cucao de Llanera. *La piedriquina. Anuario,* 8 marzo, 48-70.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Sección de Informaciones, Publicaciones y Estadísticas (1928). *Un ensayo de clases complementarias. Estado actual de la enseñanza en España.* Imprenta de «La Enseñanza».

Molero Pintado, A. y Pozo Andrés, Mª del M. del (1989). *Un precedente histórico en la Formación Universitaria del Profesorado Español. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá de Henares.

Moliner, M. (1990). *Diccionario de uso del español A – G.* Gredos.

Rodríguez Cruz, P. y Repetto Jiménez, F. (1995). Un siglo de historia de la educación: la enseñanza de Labores y Trabajos Manuales en la formación de maestras y maestros. *El Guiniguada*, 6-7, 43-72.

Segura Lacomba, M. (1949). *Bordados populares españoles*. Madrid: Talleres gráficos ISELAN.

1.3. CATÁLOGOS Y LIBROS ESCOLARES

LA COLECCIÓN DE CATÁLOGOS ESCOLARES DEL MUSEO DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

The School Catalogues Collection of the Education Museum of the University of the Basque Country

Paulí Dávila Balsera
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)
https://orcid.org/0000-0002-3039-8107

Luis María Naya Garmendia
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)
https://orcid.org/0000-0003-0515-9486

Resumen

El Museo de la Educación de la UPV-EHU posee una colección de catálogos escolares de diferentes casas comerciales. El objetivo de esta aportación es describir esta colección para vincularlos con diversas disciplinas escolares. En el análisis formal de los catálogos establecemos una tipología y etapas, resaltando los aspectos más relevantes. En los catálogos se puede ver tanto la oferta de material para la enseñanza de diversas disciplinas como de otro material escolar. Se trata de apreciar la dependencia de las escuelas del mercado de material escolar, la relación existente entre el currículum y los catálogos escolares y oferta la diversidad material científico para las escuelas.

Palabras clave: Catálogos escolares; Museo de la educación; País Vasco.

Abstract

The UPV-EHU Education Museum has a collection of school catalogues from different commercial houses. The aim of this contribution is to describe this collection in order to link them to different school disciplines. In the formal analysis of the catalogues we establish a typology and stages, highlighting the most relevant aspects. In the catalogues we can

see both the supply of teaching material for various disciplines and other school material. The aim is to appreciate the dependence of schools on the school material market, the relationship between the curriculum and the school catalogues and the diversity of scientific material on offer for schools.

Keywords: School catalogues; Museum of education; Basque Country.

EL MUSEO DE LA EDUCACIÓN DE LA UPV/EHU

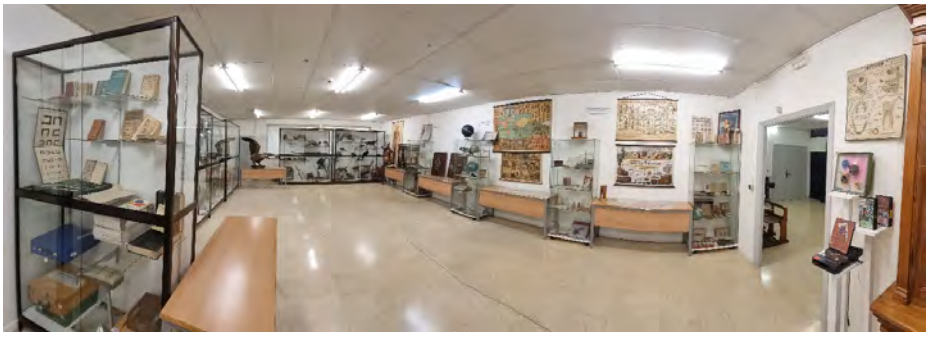
Una de las líneas de investigación que estamos llevando a cabo en el Museo de la Educación de la UPV/EHU es la de investigar y poner en valor los objetos expuestos en dicho museo. En este sentido, son varios los trabajos que se han realizado en estos últimos años, sean sobre los cuadernos escolares, libros de texto, memorias escolares u objetos didácticos presentes en el museo (Dávila y Naya, 2015 y 2023; Dávila, Naya y Zabaleta, 2017). Con esta línea de trabajo queremos resaltar el poder que tienen los museos para desarrollar proyectos de investigación, así como contribuir a la creación de una narración museística que permita acercar el material expuesto al público visitante.

En esta aportación vamos a centrarnos en un material escasamente utilizado y que, en los últimos años, ha sido objeto de investigación (Moreno y Sebastián, 2012; Martínez y Marín, 2020; Pizzigoni, 2023 y 2024), nos referimos a los catálogos comerciales de material escolar. Los catálogos, no solamente tienen la capacidad de abrir una línea de investigación sobre Historia de la Educación y Cultura Material, sino que también son una herramienta útil para la catalogación de material en los museos de la educación. Así, centrándonos en la colección de catálogos que disponemos en el museo podemos resaltar los usos que hemos hecho de los mismos. En el museo existe un importante corpus documental que nos permite realizar una descripción del mismo, señalando, lo que, a nuestro entender, puede ser útil para establecer una periodización, resaltando las continuidades en la producción de este tipo de material.

En el Museo de la Educación de la UPV/EHU los catálogos han sido un recurso muy relevante a la hora de establecer un relato museístico sobre las dos salas denominadas «Enseñanzas y aprendizaje». En estas salas se recoge un conjunto de material escolar, científico y didáctico de diversa procedencia que, fundamentalmente, coadyuva a la comprensión de un discurso sobre el currículum escolar. La ordenación de ese material se ha realizado siguiendo una narración museística con el objetivo de transmitir al visitante los elementos que conforman el currículum escolar. De esta manera, una de las salas se dedica a la «construcción del género», tanto masculino como femenino, con diverso material tanto lúdico como de aprendizaje, y en la otra sala se expone diverso material (objetos científicos, cuadernos escolares, libros de texto, paneles, animales naturalizados, mapas, etc.) siguiendo un criterio:

plasmar de una manera visual las diversas formas de enseñar y aprender en las diferentes disciplinas escolares a lo largo de la historia del sistema educativo español. Para ello, la organización de las salas se ha realizado diferenciando dos niveles de enseñanza: primaria, con las asignaturas básicas de lectura, escritura, matemáticas, religión, etc. y secundaria, con la enseñanza sobre física, química, ciencias naturales, historia, etc., siguiendo el marco legislativo de la Historia de la Educación en España (Ley Moyano de 1857, Ley General de Educación de 1970 y LOGSE de 1990), aunque también se tienen en cuenta algunas reformas curriculares importantes, como la de 1901. Con este marco de referencia se pretende mostrar la coherencia que tiene el currículum partiendo del marco legislativo y llegando a los objetos didácticos concretos y los materiales utilizados para su enseñanza.

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



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

LA COLECCIÓN DE CATÁLOGOS: FONDO, TIPOLOGÍA Y CARACTERÍSTICAS

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

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

El corpus de catálogos en la UPV/EHU

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

El Museo tiene una colección de más de 40 catálogos de diferentes casas comerciales. En orden cronológico, el primero de ellos es de 1895 y el último de 1973. La primera labor que llevamos a cabo para analizar dichos catálogos ha sido la de describirlos, tanto en su aspecto formal como de contenido, con el fin de poder avanzar otro tipo de investigaciones más cercanas a los usos que desarrollamos en nuestro museo. La mayoría de los catálogos (32) se publicaron antes de 1939 (9

son anteriores a 1910; 8 en el periodo 1911-1920, otros 8 entre 1921 y 1930; y 7 entre 1931 a 1938). No disponemos de ningún catálogo de la década de los 40.

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

Un aspecto que nos interesa resaltar es su tipología según el contenido. En relación a ella, en nuestro caso, a diferencia de Moreno y Sebastián (2012), hemos prescindido de los catálogos exclusivamente bibliográficos. En este sentido, disponemos de 19 catálogos generales, es decir, que ofertan tanto material escolar, material didáctico, objetos relacionados con diversas disciplinas o asignaturas, mobiliario escolar, premios, diplomas, etc. Asimismo, disponemos de 22 catálogos específicos o especializados en los que desarrollan de una manera más profunda y determinada alguna parte de los catálogos generales. De todos ellos, 34 son originales y 25 de ellos están también escaneados para poder facilitar su uso. Por lo que respecta a su denominación, en 18 de ellos se utiliza el término «catálogo» en el título y en 10 «recurso didáctico».

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

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

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

COLECCIÓN DE CATÁLOGOS ANALIZADOS POR ETAPAS

Para realizar el análisis descriptivo de los diferentes catálogos del Museo hemos establecido tres periodos, teniendo presentes los contextos sociales y escolares de cada etapa. Los tres periodos, siguiendo criterios de contextualización histórica, son los siguientes: primera etapa, hasta 1919; segunda desde 1920 hasta 1945 y tercera hasta 1975. Las fechas extremas de las cuales tenemos catálogos son de 1870 hasta 1973.

La primera etapa es la época dorada de los catálogos escolares comerciales, tanto en España como en Europa, pues es la etapa de apertura del mercado escolar y del inicio de lo que antiguamente se denominaba mercadotecnia, con prácticas comerciales mucho más atractivas para la captación de la demanda. La etapa comprendida en el periodo de entreguerras también es importante, pero ya se aprecia una cierta normalización y estandarización de los catalogos, seguramente debido a la estabilización comercial y al mejor conocimiento de las vías de distribución de la mercancía escolar. Hay que tener presente que ya en esta etapa existía alguna empresa española, como son los casos de Librería de Matías Real, Carbonell y Esteva,

Magisterio Español, Cultura y Sucesores de Esteva y Morata, o Sogeresa (Sociedad General de Representaciones y Suministros S.A., ubicada en Madrid y Barcelona), que se fundó en 1919 (López et al., 2012). No se nos escapa que, en este periodo histórico, estamos asistiendo a los inicios del marketing como una herramienta necesaria para la expansión del consumo en esta época del capitalismo, donde se hacía necesario la ampliación de los mercados, más allá del ámbito europeo. Finalmente, la tercera etapa se corresponde con la finalización de la segunda guerra mundial y también con el asentamiento del franquismo, tras el primer periodo donde la ideología nacional católica había imperado, y también con el surgimiento de nuevas empresas españolas dedicadas al mercado escolar, después de una mayor dependencia de las casas comerciales francesas y alemanas.

Catálogos de la primera etapa (hasta 1919)

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

El catalogo español de la Librería de Matías Real de 1907 fue publicado en Valencia por esta casa creada en 1886. Como corresponde a la mayoría de los catálogos generales en la primera parte se recoge objetos y material relativos al «menaje en general para escuelas y colegios», entre los cuales podemos encontrar crucifijos y doseles, retratos del rey, cuadros de honor, carteles para la lectura, mapas murales, láminas de historia sagrada y cuadros religiosos, láminas de historia natural, física y química, láminas de historia de España, agricultura, geometría y artes y oficios. Asimismo, oferta cuerpos geométricos, atlas, pizarras, caballetes, compases, reglas, objetos de escritorio, cuadernos, libretas, impresos y libros de contabilidad, entre otro material. Es de destacar la referencia expresa que se hace al museo escolar, donde se ofertan los dones para la infancia, gabinetes de física recreativa y enseñanza intuitiva de la física y de la enseñanza práctica de la lectura.

Un catálogo interesante es el de Carbonell y Esteva de 1909, donde ya en el título pone de manifiesto que se trata de un catálogo de material de enseñanza de España y el extranjero, sobre todo de Alemania y Francia, tal es así que, al referirse

a los aparatos de física, química y sistema métrico hace referencia a la casa Bopp, lo mismo ocurre cuando hace referencia a los aparatos de geografía astronómica citando a la casa Mang y los cuadros de historia natural de la casa Lutz. Las tres casas estaban situadas en Stuttgart. Por lo que se refiere al material francés sólo hace referencia a las pizarras de hierro esmaltado, que son de la casa Lipart y a otros de la casa Delagrave. En estos años queda patente que hay un mercado donde la compra de material de procedencia alemana está, más o menos, establecida, de ahí que tenga sentido hablar, como ya hemos indicado, de los objetos que viajan. Las primeras páginas están dedicada a su propia propaganda, con fotos de la exposición y de la fábrica, haciendo referencia a que tiene una exposición permanente de material, así como muy buenos contactos con las casas productoras, lo que les permite estar siempre al corriente de todos los adelantos que la pedagogía moderna introduce en este ramo. Su catálogo está profusamente ilustrado y es de muy buena calidad, con amplias explicaciones de los productos.

No obstante, el catálogo que más llama la atención es un catálogo general de 1910 de la casa Volckmar de Leipzig, profusamente ilustrado y publicado en castellano, suponemos que la inversión económica realizada para su traducción se debe a un intento de difusión de la empresa en el mercado de América Latina. En este catálogo se ofrece material relativo a diversas asignaturas, no solo aquellas que precisan de material y objetos científicos, como puede ser la zoología, la historia natural, o las ciencias físicas y químicas, sino también otras materias como la religión, la geografía, la historia, la literatura o la enseñanza de idiomas. El catálogo de Volckmar diferencia su oferta por disciplinas, incluyendo una sección sobre material de dotación para las escuelas que tiene que ver con la ornamentación y otra sobre enseñanza elemental y jardines de infancia y enseñanza intuitiva con gran cantidad de láminas. Por señalar los ámbitos de las disciplinas que trata, tiene una sección dedicada a la enseñanza elemental, en el que incluye desde «entretenimientos» para los jardines de infancia sistema Fröebel, hasta las asignaturas de lectura, escritura y matemática de la enseñanza primaria.

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

materiales escolares en general, como libros de texto, cuadernos y útiles de escritura; libros y recursos relacionados con la enseñanza de la numeración y la aritmética; materiales para enseñar geometría; libros y materiales que se centran en la sílaba y la lectura; lecciones sobre diferentes aspectos del aprendizaje; recursos para la enseñanza objetiva, que se basa en hechos y evidencias; materiales relacionados con el trabajo manual y profesional; conocimientos diversos, abarcando una variedad de temas; materiales sobre cristalografía y mineralogía; recursos relacionados con el estudio de los animales; materiales sobre el cuerpo humano y la higiene; botánica; materiales sobre cosmografía y astronomía; de geografía, como atlas, mapas; sobre etnografía; recursos sobre historia; también para la enseñanza de las ciencias; artículos relacionados con el dibujo e ilustración; materiales para la educación física y gimnasia; recursos para premiar los logros de los estudiantes; impresos escolares y legislación educativa y para finalizar, estampas y láminas ilustrativas.

Además de estos catálogos generales, también disponemos de 9 catálogos específicos sobre diversas disciplinas, la mayoría de ellos de la Casa Deyrolle.

Catálogos de la segunda etapa (1920-1945)

En esta etapa el número de catálogos generales es de 7. Como es una característica de la colección que tenemos, disponemos de un importante número de catálogos de la casa Deyrolle. Así, en 1926 presenta un catálogo de 32 páginas, sin un índice estructurado pues la mayoría del material está sin orden disciplinar. En él se recoge el material relativo a la enseñanza de diversas disciplinas, haciendo referencia a los gabinetes de enseñanza científica o a los laboratorios de química para las escuelas. Como curiosidad, podemos encontrar murales en castellano sobre la «enseñanza antialcohólica».

La casa Magisterio Español publicó en 1930 un «Catálogo General de Material Pedagógico Moderno» que resulta de lo más ilustrativo para comparar el currículum escolar de esos años y los objetos y recursos que pone a disposición del profesorado para mejorar su docencia. En este sentido, las materias a las que hace mención son la geografía, historia y arte, aritmética y geometría, lectura y escritura, física, química y dibujo. Además hay otras secciones, entendemos que más enfocadas a material disponible para otras materias, como fisiología humana, microscopia, zoología, botánica, agricultura, geología o aparatos de proyección. Por lo tanto, este catálogo combina ámbitos donde los materiales didácticos complementan otros más clásicos. Así, se hace mención a las esferas y aparatos, mapas, láminas, modelos, utensilios, modelos de flores, cajas de insectos, colecciones de mineralogía, aparatos de física o material de química. Hay que resaltar que en el campo de física se presentan compendiums experimentales y gabinetes de física muy extendidos en los Centros de Secundaria.

La casa Cultura (Eimler, Basanta y Haase, S.L.) publica en 1934 un extenso catálogo muy bien ilustrado, titulado «Material Pedagógico Moderno» y que está fundamentalmente dirigido a Universidades, Institutos, Escuelas Normales, Escuelas Nacionales y demás centros docentes. Esta empresa, situada en Madrid, ofertaba material para la enseñanza desde 1924 (Moreno y Sebastián, 2017), sobre todo procedente de empresas alemanas y francesas, diferenciando el material didáctico por niveles educativos, por ejemplo, gabinetes de física con diferente número de objetos (desde 65 a 115), en función del nivel educativo. Con respecto a la estructura, se observa que las tres primeras se refieren a «material de instalación», «proyección» y «trabajos manuales y laborales». En la primera de estas secciones se incluye mobiliario, pizarras y accesorios, soportes y colgadores y material general. En el de proyección, aparatos y diapositivas de proyección y en el de trabajos manuales, se incluyen labores. La sección IX, «Anatomía-higiene-pedagogía», se oferta material sobre fisiología humana. En el apartado dedicado a la «pedagogía» sorprende que se incluya material relativo a la antropometría (como un compás para medir la cabeza), básculas, diapasones, estetoscopios, etc., asimismo, en el apartado dedicado a la psicotecnia recoge más material médico, relacionado con el control de diversas funciones corporales, lo cual es un indicador del estado de esta disciplina en esa época, fuertemente influenciada por la psicología experimental. Finalmente, el catálogo de 1938 de los Sucesores de Esteve Marata, ofrece el mismo material, siguiendo, los mismos criterios en cuanto a su oferta de los catálogos que estamos comentando. Es decir, las cuatro primeras secciones se refieren a «mobiliario escolar y material de instalación», «material fungible, impresos oficiales y registros y documentación», «metodologías» y «trabajos manuales y juguetes educativos». El resto de secciones son las mismas que hemos descrito en el catálogo de 1934, aunque resalta la sección relativa a lecciones de cosas, tecnología y agricultura y otra sección sobre microscopia. Sorprende la fecha de publicación de este catálogo en plena guerra civil española. El resto de catálogos que estamos comentando de esta época, son de las casas italianas Paravia (1920 y 1925) y Vallardi (1925 y 1932).

Además de estos catálogos generales, también en la colección tenemos una serie de otros 9 catálogos específicos sobre diversas disciplinas para esta segunda etapa. La mayoría de la Casa Deyrolle y también disponemos de catálogos bibliográficos.

Catálogos de la tercera etapa (1950-1975)

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

del catálogo general y últimas novedades, de 1954-55. Contiene secciones como Proyección: aparatos y accesorios; objetos de Geografía e Historia; de Matemáticas; de Dibujo (modelos en madera y en escayola); un apartado de Ciencias naturales (modelos anatómicos) y de Anatomía, aparatos para Antropometría y Psicología, Zoología, Anatomía comparada, Microscopia, Botánica y Agricultura (modelos de flores desmontables), Mineralogía-Cristalografía-Geología y material para prácticas. Además, contiene láminas de ciencias naturales. Siguiendo con las secciones, también contiene un apartado de Física y finaliza con la sección de Química.

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

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

Además de estos catálogos generales, también en la colección tenemos una serie de 5 catálogos específicos sobre diversas disciplinas. La mayoría de la Casa Sogeresa y también hay catálogos bibliográficos.

CONCLUSIONES

Los catálogos escolares nos permiten un mejor conocimiento del funcionamiento del mercado escolar, en un contexto de masificación escolar y de introducción de reformas y renovación pedagógica en las escuelas y colegios. Otro aspecto que hemos resaltado es su valor como recurso para la catalogación de los objetos escolares que se ofertaban en los mismos y que hoy forman parte las colecciones de los museos.

En esta aportación hemos descrito las características de la colección de catálogos escolares que posee en Museo de la Educación de la UPV/EHU, centrándonos en los catálogos generales. El interés en mostrar esta colección reside en querer resaltar el uso que desde el Museo le damos a los materiales que forman el fondo documental del Museo. Así hemos descrito un corpus documental de 41 catálogos,

incluyendo generales y específicos, de diferente procedencias geográfica y temporal, estableciendo tres etapas y diversa tipología. Con ello hemos podido ver la continuidad y cambio que se produce en la comercialización de los catálogos y las diferentes ofertas de material.

Los catálogos generales, desde el punto de visto formal y de contenido siguen los mismos criterios de otros análisis que se han hecho sobre los mismos; es decir, una parte relacionada con la oferta sobre material escolar y ornamentación del aula y material para reconocimiento académico (diplomas y medallas) y otra más específica sobre las diversas disciplinas que conforman el currículum. Desde esta perspectiva, los objetos que se ofrecen nos ilustran sobre las innovaciones que se pretenden introducir en las actividades de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. De ello se deriva la posibilidad de complementar el conocimiento del currículum a partir no solamente de lo prescrito en la legalidad sino de los objetos provenientes del mercado escolar, tanto nacional como internacional. En este sentido, hemos podido apreciar que las asignaturas como física, química, matemáticas, historia, lectura, escritura, botánica, etc. disponen de un importante conjunto de objetos y materiales científicos. Asimismo, se aprecia la introducción de otro material didáctico como los aparatos de proyección y medios audiovisuales en la última etapa, los modelos para algunas asignaturas y diferente material para asignaturas, como el dibujo, que tenían una menor presencia en el currículum escolar. Del mismo modo, se aprecian ciertas innovaciones didácticas a lo largo de una misma asignatura con la oferta de material.

REFERENCIAS

Broglie, L. A. de (2012). *Deyrolle. Leçons de choses 1 et 2*. Éditions Michel Lafon.

Brunelli, M. (2020). *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento.* EUM.

Dávila, P. y Naya, L. M. (2015). La construcción de la identidad nacional a través de los cuadernos escolares en el franquismo en el País Vasco. *RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, 1*(1), 7-21.

Dávila, P. y Naya, L.M. (2023). La «señal», un objeto de la escuela disciplinada y de la pedagogía del silencio. *Cabás*, 30, 19-36. https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.28.69.003

Dávila, P., Naya, L.M. and Zabaleta, I. (2017). Memory and Yearbooks: An Analysis of Their Structure and Evolution in Religious Schools in 20th Century Spain. En Yanes-Cabrera, C., Meda, J., Viñao, A. (ed). *School Memories*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44063-7_5

Esteban, L. (1997). Los catálogos de librería y material de enseñanza como fuente iconográfica y literario-escolar. *Historia de la Educación,*16, 17-46. Recuperado a partir de https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10526

Figeac, M. (2023). Ce que nous dit un catalogue de la fin duxixe siècle sur les pratiques éducatives et l'espace sociétal: l'exemple de la maison Deyrolle à Paris. En Morandini, C. y Pizzigoni, F. (ed). *Looking for the First «Educational Technologies»: Commercial Catalogues as Sources for the Study of the Birth of School Materialities*. EUM, pp. 13-28.

Guijarro, V. (2020). Retórica y persuasión en los catálogos comerciales españoles de material científico educativo (1920-1936). *Llull,* 43(87), 181-200.

López, J. D., Bernal, J. M., Delgado, M. A., Marín, J. P. y Martínez, M. J. (2012). *Las ciencias en la escuela. El material científico y pedagógico de la Escuela Normal de Murcia*. Ediciones de la Universidad de Murcia.

López, J. D. y Martín, M.J. (2017). Análisis de los cuadernos escolares producidos por casas editoriales de ciencias experimentales. En Moreno, P.L. y Viñao, A. (ed.) *Imagen y educación. Marketing, comercialización y didáctica (España, siglo xx)*. Morata, 209-230.

Marín, J. P. y Martínez, M. J. (2019). Categorización de los materiales didácticos para la enseñanza de los seres vivos en los antiguos gabinetes y laboratorios. *Cabás*, 21, 1-22. https://doi.org/10.35072/CABAS.2019.63.82.014

Martínez, M. J. y Marín, J. P. (2020). España entre Europa e Iberoamérica en la comercialización de material escolar en el primer tercio del siglo xx. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 24, 43-74. https://doi.org/10.17979/srgphe.2020.24.0.7114

Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra xix e xx secolo.* Franco Angeli.

Morandini, C. y Pizzigoni, F. (ed) (2023). *Looking for the First «Educational Technologies»: Commercial Catalogues as Sources for the Study of the Birth of School Materialities*. EUM.

Moreno, P. L. y Marín, J. P. (2020). Teaching material catalogues as a source for studying educational practice in natural science in Spain (1882-1936). *History of Education & Children's Literature*, XV, 2, 61-84.

Moreno, P. L. y Sebastián, A. (2012). Los catálogos de material de enseñanza y la cultura material. La colección del CEME de la Universidad de Murcia. En Moreno, P. L. y Sebastián, A. (ed.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el Siglo xx*. SEPHE y CEME de la Universidad de Murcia, 293-310.

Moreno, P. L. y Sebastián, A. (2017). Imagen, educación y marketing en los catálogos de material de enseñanza de la casa comercial Cultura (1924-1972). En VV.AA. *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación Retos metodológicos actuales*. SEDHE, 131-134.

Moreno, P.L y Viñao, A. (ed) (2017). *Imagen y educación. Marketing, comercialización y didáctica (España, siglo xx)*. Morata.

Pizzigoni, F. (2023). Conclusioni. Il catalogo commerciale di sussidi didatticci come fonte di ricerca : riflessioni metodologiche. En Morandini, C. y Pizzigoni, F. (ed.). *Looking for the First «Educational Technologies»: Commercial Catalogues as Sources for the Study of the Birth of School Materialities*. EUM, 111-125.

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

Catálogos analizados

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

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

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

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

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

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

Paravia (1920*). Catalogo del material scolastico obbligatorio e racommandato per le scuole elementari.* Paravia.

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

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

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

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

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

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

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

LA SICILIA AL FINAL DEL SIGLO XIX ENTRE INSTRUCCIÓN Y DESARROLLO: LA CULTURA MATERIAL Y LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL CATÁLOGO PITRÉ A LA «EXPOSICIÓN NACIONAL» EN PALERMO (1891/92)

Sicily at the end of the XIX Century Between Literacy and Development: Material Culture and Children's Education in the Pitré's Catalogue for the «National Exhibition» (1891/92)

Letterio Todaro
Università di Catania (Italia)
https://orcid.org/0000-0003-3170-752X

Resumen

El caso analizado se refiere a la recuperación del catálogo de los juguetes y de los objetos característicos de la cultura material de la infancia, exhibidos en la '*Mostra Etnografica Siciliana*' organizada por Giuseppe Pitré, como parte de un evento notablemente significativo para la vida pública italiana al final del siglo XIX, es decir, la Exposición Nacional celebrada en Palermo, (1891/1892). La operación de conocimiento sobre un material que ya a su tiempo fue objeto de exposición permite juntar el pasado y el presente alrededor de un patrimonio elevado a la consideración de recurso preciado para apoyar la memoria colectiva y la divulgación científica.

Palabras clave: Exposición Nacional; Italia; Cultura Material; Infancia; Divulgación.

Abstract

The paper offers a glimpse into Pitré's catalogue of the Sicilian Ethnographic Exhibition that presented a list of toys and objects characterizing the ordinary children's life in Sicily

at the end of the XIX Century. It was a part of a wider event within the Italian public scene: the National Exhibition held in Palermo between 1891 and 1892. Taking a look back to a collection of materials that were considered worth exposing within a great exhibition at Pitré's time, can suggest the existence of a bridge between past and present, adding value to the nurture of collective memories and enhancing science communication.

Keywords: National Exhibition; Italy; Material Culture; Childhood; Science Communication.

ENTENDER, PENSAR Y SENTIR EL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO: UNA COMPARACIÓN ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE

Uno de los ejes temáticos fundamentales desarrollados en la investigación actual sobre el patrimonio histórico educativo se refiere a la manera de entender y valorar los objetos pedagógicos (Polenghi, 2024; Vidal & Alcantara, 2021; Pomante & Brunelli, 2017; Meda, 2016).

En este sentido, primero es importante señalar como la atención de los investigadores ha puesto recientemente en escena la corporeidad física de los objetos pedagógicos, subrayando en términos paralelos la solidez de apoyo que la operación de conocimiento histórico encuentra cuando abraza el pasado a través de los signos de la cultura material (Escolano Benito, 2023; 2010).

Por otro lado, una señal tangible de la significativa expansión que la investigación histórica educativa últimamente ha conseguido, en el sentido de valorizar el patrimonio material que pertenece a la memoria de la educación, se puede reconocer por el crecimiento de la atención hacia la colección de objetos pedagógicos, la clasificación interna de sus categorías y, sobre todo, la tendencia a equipar muestras, o incluso instalaciones como también auténticos museos (Ascenzi et al., 2019).

El esfuerzo que actualmente empuja a los académicos y a los investigadores en esta empresa requiere que se acompañe las prácticas destinadas a organizar formas de instituciones museísticas en el ámbito histórico educativo con momentos recurrentes de consulta y confrontación para orientar el camino (Sani & Meda, 2019).

Las preguntas que surgen por una mirada sobre tal ámbito de estudio parecen muchas y van a complicarse a medida que se profundiza el entendimiento de la complejidad y de la pluralidad de las extensiones semánticas que conciernen el estatus cultural de los objetos pedagógicos.

En efecto, si es claro que cada objeto pedagógico impone su presencia y su realidad física como un hecho material dado, al mismo tiempo su natura cultural implica inmediatamente la posición de un diferencial semántico que sobrepasa la consideración sencilla de su materialidad (Viñao Frago, 1995).

Por esa razón, la conexión que une el pasado y el presente entorno a los objetos pedagógicos resulta también un vínculo complejo. De hecho, el espacio a lo largo del cual se expande esta conexión se sitúa como un área complicada y ofrece muchas oportunidades para el desarrollo de investigaciones que, a partir del análisis de las bases materiales, se extienden hacia los dominios de lo mental, lo psicológico, lo imaginario y lo simbólico (Yanes-Cabrera & Escolano Benito, 2017).

Desde este punto de vista, muchas veces los estudios sobre las relaciones entre el patrimonio histórico educativo y la cultura material, han reiterado la recomendación de entender el valor de las colecciones materiales más allá de la capacidad de recuperación de los hilos del tiempo por la conservación de objetos pertenecientes a un sistema de vida del pasado, por importante que todo eso sea.

Además, la adquisición de objetos y cosas dentro un patrimonio cultural que pueda servir como medida para la comprensión histórica, también requiere que esos objetos sean reintegrados dentro de esquemas de significado capaces de devolver al observador de hoy las claves semánticas que ya procuró dar valor y sentido a los objetos en referencia a las prácticas de vida de las comunidades humanas, así como todo eso ocurría en un tiempo pasado (Sureda Garcia & Barceló Bauzà, 2021; Dei & Meloni, 2015; Ruiz Berrio, 2010)

Este tipo de sensibilidad, dispuesta a apreciar la importancia de un acercamiento al repertorio de la cultura material que se extiende hacia la comprensión de una dimensión psicológica y capaz de entender como la vida de los objetos tenía su propia forma vital y animación en el pasado dentro la conducta de la vida colectiva, a su vez puede profundizarse en el contacto y la confrontación con algunos modelos anteriores de organización del patrimonio cultural.

El asunto de esta contribución se pone en esta dirección y se enfoca en desarrollar una comparación con un modelo de exposición pública de objetos materiales notablemente cerca de la esfera pedagógica. Hablamos de un modelo que, además, parece particularmente interesante para el despliegue de una perspectiva histórica entrelazada con significados antropológicos y etnográficos.

Particularmente, en este ensayo se propone una comparación prometedora de pistas útiles para la investigación actual sobre los objetos materiales del patrimonio histórico educativo, sugiriendo como término de estudio el análisis de una figura particularmente emblemática: ella de un verdadero pionero de los museos etnográficos en Italia como fue Giuseppe Pitré (Galasso, 1989). Él es también recordado como el autor de un punto de inflexión fundamental para la configuración moderna de colecciones de objetos materiales que alcanzan la dignidad de representar, de forma auténtica, la institución de un patrimonio cultural reconocible según un entendimiento de orden científico (Maggi, 2009, pp.23-25).

Más puntualmente, el enfoque se centra en la sección expositiva que Giuseppe Pitré, precursor de la etnografía italiana moderna, dedicó a la colección de juguetes y objetos relacionados con la vida cotidiana de los niños en la Sicilia al final del siglo XIX, dentro del marco de la *Mostra Etnografica Siciliana* (Pitré, 1892/1993). Es decir, una exposición particularmente importante creada con motivo de un gran evento, que por su lado aspiraba a caracterizar el cuadro contemporáneo de la vida pública italiana: la Exposición Nacional, celebrada en Palermo entre el 1891 y el 1892[1] (Di Cristina & Li Vigni, 1988).

OBJETOS PEDAGÓGICOS EN EXHIBICIÓN: UNOS SIGNOS AMBIVALENTES DE CONTINUIDAD Y RUPTURA ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE

Intentar una confrontación con una situación del pasado tal vez puede parecer una operación difícil y también potencialmente insidiosa. Aún así, el marco que hemos esbozado hasta ahora promete representar motivos de discusión y análisis que invitan a seguir adelante.

En este caso, el esfuerzo para conseguir una comparación parece razonable no solo por la sugestión de autoridad que pertenece a la figura ya evocada de Giuseppe Pitré (Manzo, 1999), si no qué por otras razones, incluida la particularidad del momento histórico en el cual se organizó la *Mostra Etnografica Siciliana* y también la importancia del evento más grandioso del que esa formó parte, la Exhibición Nacional del 1891/92 (D'Agostino & Vibaek Pasqualino, 2008). Por último, la situación ahora recordada parece ofrecer un contexto de análisis un tanto particular para su época por la ubicación de tal notable acontecimiento en una de las mayores ciudades del Sur: Palermo (Cancila, 2009, pp-165-206).

En otras palabras, tratando de exprimir en un marco sintético todos los elementos que contribuyen a pintar la particularidad del cuadro histórico representado, se podría decir que la señal de desafío proveniente de la colección etnográfica de Pitré, parecía tanto más ambiciosa, si no audaz, debido a la poderosa carga simbólica que pertenecía al evento público en el que se implantaba.

En efecto, según la ideología dominante en aquel tiempo, bajo la influencia de la cultura del positivismo y del evolucionismo, la Exhibición Nacional quería concretarse como el lugar por excelencia representativo de la marcha del progreso

[1] En referencia al tema tratado en este ensayo, el estudio que aquí se presenta está directamente conectado con el cuadro general de las actividades desarrolladas dentro del proyecto italiano de investigación de interés nacional PRIN2017 – *Istruzione e sviluppo nel sud Italia dall'Unità all'età giolitttiana 1861-1914*. http://www.issi-prin2017.it/

y de la civilización moderna en todos sus mayores aspectos: industria, tecnología, innovación, comodidades, elegancia, moda, sanidad, sin olvidar la exaltación de ciertas dimensiones de la vida civil entorno a las cuales se enfatizaba la evolución de los ideales de adelanto moderno como la instrucción y la asistencia pública (Pessolano et al., 1988).

También, es necesario aclarar como la intención educativa en apoyo al acrecimiento del conocimiento entre las masas y el carácter didáctico que básicamente pertenecían a aquella forma de cultura positivista, atribuían a la organización de ese gran acontecimiento, no solo el valor de un especial evento de moda y de gusto, si no también el significado de una circunstancia propiamente ligada a una misión de desarrollo cultural a favor de un largo público. Su cometido directo era producir una función de modernización esencialmente conectada a la voluntad de promover una poderosa obra de aculturación de las masas.

En este sentido, la Exposición Nacional celebraba una propensión didáctica, típica de una época impregnada de preocupaciones educativas y representaba una forma de encuentro concreto con el movimiento científico del tiempo, representando la intención de apoyar la difusión de varias nociones relacionadas a las diversas ciencias modernas y también fomentar la propagación de una nueva mentalidad científica (Clerici, 2018, pp.53-81).

Por lo tanto, es correcto y necesario tener en cuenta la clara dimensión de integración de todo lo que la Exhibición Nacional incluía en sus espacios expositivos y pabellones dentro de la idea de celebración de un evento de orden científico, es decir, un evento que tenía un mandato público en nombre de la vulgarización de la ciencia moderna (Govoni, 2002).

Sin embargo, la realización de la Exhibición Nacional por la primera vez en una *capital* del Sur y bajo una latitud por la cual el Mediterráneo se alarga como un puente de conexión con África, subrayaba la delineación de un horizonte arrugado, a lo largo del cual parecían destinados a salir puntos de criticidad, ambigüedades y fallas de fracturas (Green, 2012).

Siguiendo esta sugerencia, parece importante enfocarnos más de cerca en el tema principal de nuestro análisis.

El espacio reservado por Pitré, dentro de la *Mostra Etnografica*, a la exposición de una colección de juguetes y objetos relacionados con las costumbres de los niños sicilianos no era casual. La comprensión por parte de Pitré de la importancia de ese tipo de material no era cosa nueva, así como testimoniaba la publicación del libro *Giuochi fanciulleschi siciliani* (1883) que había representado la realización del decimotercero volumen de su imponente trabajo confluente en las ediciones de la *Biblioteca delle Tradizioni Popolari Siciliane*. Todavía, la creación de una sección de la Exposición Nacional dedicada a la colección de juegos, muñecos y otro material

para el entretenimiento de los niños sicilianos ahora aprobaba de forma completa el éxito de un crédito científico a favor de un tipo de material que no quería ser entendido solo como término equivalente de una curiosidad folklórica en busca de digresiones estéticas. También, esa colección pretendía valer como auténtica representación de una forma de patrimonio cultural y consecuentemente quería ser considerada como objeto de aplicación, observación y investigación científica, entregado al cuidado de las instituciones civiles públicas.

Además, la operación planteada por Pitré solicitaba la puesta en juego de cuestiones que implicaban la percepción del tiempo en relación a su valor público y la inteligencia de la historia (Coppola, 2022). En el momento en el que los objetos de la *Mostra*, convenientemente presentados como patrimonio material de una comunidad, compartían y reflejaban el ánimo desafiador de la entera Exposición, mirando a su proyección hacia el porvenir, esos objetos establecían una connotación de elementos encargados de cumplir una abertura hacia el futuro.

Una mirada más profunda sobre estos aspectos permite de refinar el tema principal de nuestra discusión en la medida que, propone de establecer términos convenientes para entender y valorizar los objetos materiales como parte de un patrimonio cultural alrededor del cual va a explicarse una operación simbólica que refleja una implícita forma de conciencia histórica.

LOS OBJETOS PEDAGÓGICOS COMO ELEMENTOS DE PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO: TANTO DOCUMENTOS COMO MONUMENTOS

Para entender bien el significado que Pitré atribuía al repertorio de los juguetes y de los objetos de la cultura infantil expuestos en ocasión de la *Mostra* realizada en los espacios expositivos de la Exhibición Nacional en los 1891/92, podemos encontrar una clave explicativa muy adecuada y persuasiva dentro uno de sus escritos sucesivos, particularmente importante tanto para el desarrollo de su carrera de investigador como para la definición de su visión científica. Nos referimos al texto de la prolusión con la cual Pitré inauguraba su ascenso a puesto de profesor a la Universidad de Palermo en el 1911. En él, Pitré exponía las líneas básicas de esa ciencia especial que comenzaba a enseñar (Pitré, 2001). En esa nueva ciencia se situaba un punto de encuentro entre antropología, etnografía y otras disciplinas parecidas y tomaba forma un área inédita por la investigación entre las ciencias humanas: la *demopsicología* (Gentile, 1919).

Presentando los contenidos, los intereses y las finalidades de esa original ciencia antropológica, Pitrè introducía la noción de *supervivencia* (*sopravvivenza*) y se detenía para explicar la importancia que tal concepto asumía en el describir formas

de conocimiento orientadas a identificar diferentes dominios entre todo lo que va a incorporarse en el entendimiento de materiales que abarcan valor de patrimonio cultural (Pitré, 2001, p.43).

Entre la perspectiva desarrollada por Pitré, la noción de *supervivencia* ofrecía un interesante expediente para explicar el valor que él siempre había atribuido a las colecciones de objetos representativos de la cultura material, como en el caso ya recordado de los juguetes y de los objetos de entretenimiento de los niños, exhibidos cual expresión típica de la costumbre siciliana y como testigo representativo de la vida de la infancia en la isla mediterránea al final del siglo XIX.

De hecho, el concepto de *supervivencia* enfatizaba la identificación de una dimensión histórica implícita en el acto de reconocer algún objeto material como expresivo de una más larga práctica simbólica compartida entre cualquier comunidad humana.

En otras palabras, con respecto a los significados que se le atribuían, el termino *supervivencia* indicaba de manera muy expresiva como los objetos materiales interceptan la ampliación de redes de significados que tienden a reproducirse pasando de generación en generación. El encuentro con esos objetos inevitablemente significa toparse con un dato físico que, por otro lado, indica la capacidad de persistencia y replicación de una correspondiente forma de significación cultural que se alarga con el paso del tiempo.

En este sentido, los objetos materiales están dispuestos a ser apreciados como validos referentes de actos de significación simbólica compartida a nivel colectivo y paralelamente como repertorios de la memoria que se acumula a su alrededor: una memoria que los objetos contribuyen a conservar y transmitir.

En efecto, a través de los objetos materiales se trasfiere una autentica forma de memoria cultural, hasta el punto de que la interconexión entre los objetos y su función simbólica puede asimilarse a una fábrica de supervivencias. Esa función es unir puentes entre el pasado y el presente y también la proyección hacia el futuro.

Entonces, la incorporación de algunos objetos dentro un contexto museístico o dentro una forma de exhibición puede considerarse como un intento explícito de potenciar una instancia de supervivencia que abraza la realidad de las cosas; una instancia que tiende a convertirse en urgencia y en alarma por la supervivencia de la memoria cultural cuando las amenazas de un cambio o una ruptura en la continuidad de la historia ponen en riesgo el sobrevivir de una transmisión de memoria fluyente entre el tejido de la vida material.

Además, por esa razón los objetos integrados dentro un repertorio cultural, a todos los efectos instituido como patrimonio de las memorias colectivas, pueden demostrar que valen al mismo tiempo como *documentos* y *monumentos*.

Así como Pitré quería explicar, los juguetes y las colecciones museísticas relacionadas a las cosas cotidianas de los niños pueden ofrecer también un material sorprendente para representar una forma de patrimonio cultural interesante a la luz de la historia bajo este doble sentido: es decir, como *documentos* y como *monumentos*.

En el primer caso, los objetos expresan básicamente una función documental e informativa, representando artefactos de las comunidades y señales concretos de formas de organización de la vida colectiva. En el segundo caso, los objetos incorporan grumos de prácticas simbólicas para las cuales ellos existieron y se levantaron a vehículos de transmisión cultural.

A partir de estas premisas, incluso una colección de juguetes o de material infantil puede mostrar ambición legítima para levantarse a la dignidad de monumento histórico.

Por lo demás, la misma operación empujada por Pitré, con relación a la institución de una específica disciplina científica nombrada como *demopsicología*, contribuía a polarizar la atención sobre la potencia reveladora de los objetos materiales, en cuanto términos de interrelaciones sociales y espejos de una mentalidad colectiva. Por tal razón, los objetos continuamente dialogan con las redes de lo imaginario, las creencias y las emociones.

Explícitamente, Pitré notaba como entorno a los objetos de los niños podrían reconocerse valores de uso y formas de creencias que merecen ser analizados, interpretados y también conservados dentro de las esferas de los patrimonios culturales (Rigoli, 1989).

Así Pitré escribía en su volumen sobre los juegos de los niños en Sicilia en el 1883: «Las épocas y los eventos pasan y las memorias del pasado qué no alcanzan a la historia se van olvidando día tras día»[2]. (XV) «Démonos prisa para salvar de los agravios del tiempo estos preciosos documentos de la historia íntima del pueblo»[3]. (XVI).

Una compulsión, casi obsesiva y maníaca, empujaba a Pitré a coleccionar elementos materiales representativos de la cultura popular y particularmente de la vida del pueblo siciliano para armar repertorios de materiales en favor de la construcción de museos etnográficos. Los signos de una realidad histórica que eran objetos de una amenaza de ocaso y desaparición, por la imparable irrupción de la modernidad, podrían retomar forma y sentido en esos museos.

[2] «I tempi passano e gli avvenimenti incalzano e le memorie del passato che non ebbe storia si vengono ogni dì obliterando».

[3] «Affrettiamoci a salvare dalle ingiurie del tempo questi preziosi documenti della storia intima del popolo».

Pitré tenía como preocupación salvar del olvido las huellas de una forma de vida que daba cuenta de sí misma a través de los objetos materiales. Él colocó un sólido punto de conexión entre las prácticas del conocimiento histórico y las prácticas museísticas.

Más allá de los factores limitantes que marcaron el legado de una cultura positivista, la preocupación genuina de Pitré, para reconocer en muchos objetos de la vida cotidiana elementos que muestran la potencialidad de personificar un sentido de la vida colectiva y valer como testigos de una concreta realidad histórica, hoy en día, nos parece apto poder dialogar con las cuestiones del presente. Particularmente, el reconocimiento de la existencia de una estrecha conexión entre la dimensión física y la dimensión psicológica, lo material y lo imaginario, ofrece algunos temas útiles para desarrollar una reflexión sobre la multiplicidad de funciones que alguna colección de objetos puede figurar como medida para un mejor conocimiento de la historia (Tozzi Fontana, 1984): así mismo como en el caso de los objetos pedagógicos en el valor de medidas para un mejor entendimiento de la historia de la educación.

REFERENCIAS

Ascenzi, A., Brunelli, M. y Meda, J., (2019). School museums as dynamics areas for widening the heuristic potential and the socio-cultural impact of the history of education. A case study from Italy, *Paedagogica Historica*, *57*(4), 419-439. https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1660387.

Cancila, O. (2009). *Palermo*. Bari-Roma: Laterza.

Clerici, L. (2018). *Libri per tutti. L'Italia della divulgazione dall'Unità al nuovo secolo.* Bari-Roma: Laterza.

Coppola, M. (2022). La demopsicología de Giuseppe Pitré, la modernidad y el siglo xx: visiones apocalípticas. *Amnis*, 21, https://doi.org/10.4000/amnis.7140.

D'Agostino, G. y Vibaek Pasqualino, M. (2008). I musei etnografici della Sicilia. In Direzione Generale per i Beni Architettonici, Storico-Artistici ed Etnoantropologici – Ministero per i Beni e le Attività Culturali (Ed.) *Il patrimonio museale antropologico: itinerari nelle regioni italiane* (pp. 417-427). Roma: Gangemi.

Dei, F. y Meloni, P. (2015). *Antropologia della cultura materiale.* Roma: Carocci.

Di Cristina, U. y Li Vigni, B. (1988). *La Esposizione Nazionale, 1891-92*, Palermo: Novecento.

Escolano Benito, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, *28*(2), 43-64.

Escolano Benito, A. (2023). *Etnografia della scuola. La cultura materiale dell'educazione.* Parma: Junior.

Galasso, G. (1989). *La storia intellettuale del Pitré*. In A. Amitrano Savarese, (Ed.), *Orizzonte Folklore. L'opera di Giuseppe Pitré* (pp.197-242). Palermo: Ila Palma.

Gentile, G. (1919). *Il tramonto della cultura siciliana.* Bologna: Zanichelli.

Govoni, P. (2002). *Un pubblico per la scienza. La divulgazione scientifica nell'Italia in formazione.* Roma: Carocci.

Green, V. (2012). The 'other' Africa: Giuseppe Pitré's Mostra Etnografica Siciliana (1891-2). *Journal of Modern Italian Studies*, *17*(3), 288-309. http://dx.doi.org/10.1080/1354571X.2012.667224.

Maggi, M. (2009), *Musei alla frontiera: continuità, divergenza, evoluzione nei territori della cultura.* Milano: Jaca Book.

Manzo, P. (1999). *Storia e folklore nell'opera museografica di Giuseppe Pitré.* Frattamaggiore: Istituto di Studi Atellani.

Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo.* Milano: FrancoAngeli.

Pessolano, M. R., Bianco, A. & Picone, M. (1988). *Le grandi esposizioni in Italia (1861-1911).* Napoli: Liguori.

Pitré, G. (1883). *Giuochi fanciulleschi siciliani.* Palermo: Pedone Lauriel.

Pitré, G. (1993). *Catalogo illustrato della mostra etnografica siciliana 1981-92* (S. Todesco, Ed.) Messina: Intilla. (Original work published 1892, Palermo: Virzì).

Pitré, G. (2001). Per la inaugurazione del Corso di Demopsicologia nella Regia Università di Palermo. Prelezione letta il 12 gennaio 1911. In G. Pitré, *La demopsicologia e la sua storia* (L. Bellantonio, Ed.) (pp.33-58). Palermo: Ila Palma. (Original work published 1911, Palermo: Barravecchia).

Polenghi, S. (2024). Histories of educational technologies. Introducing the cultural and social dimensions of pedagogical objects, *Paedagogica Historica*, *60*(2), 1-17. https://doi.org/10.1080/00309230.2023.2298337.

Pomante, L. & Brunelli, M., (2017). Un recente colloquio internazionale di studi sulla cultura materiale della scuola e sulle nuove sfide che attendono la ricerca storico educativa. *History of Education & Children's Literature*, *12*(2), 643-652.

Rigoli, A. (1989). Valenza antropológica del gioco infantile. In A. Amitrano Savarese, (Ed.), *Orizzonte Folklore. L'opera di Giuseppe Pitré* (pp.83-120). Palermo: Ila Palma.

Ruiz Berrio, J. (Ed.) 2010. *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sani, R. y Meda, J., (2022). School Memories between Social Perception and Collective Representation». Un progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale, *History of Education & Children's Literature*, *17*(1), 9-26.

Sureda Garcia, B. y Barceló Bauzà, G. (2021). The materiality of education: heritage conservation and new approaches to the history of education in Spain (1990-2020), *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, *38*(2), 105-133. doi:10.2436/20.3009.01.266.

Tozzi Fontana, M. (1984). *I musei della cultura materiale.* Firenze: La Nuova Italia Scientifica.

Vidal, D.G. & Alcântara, W. (2021). The material turn in the History of Education. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, *38*(2), 11-32. doi: 10.2436/20.3009.01.262

Viñao Frago, Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de Educación*, 306, 245-269.

Yanes-Cabrera, C. y Escolano Benito, A. (2017). Archaeology of Memory and School Culture: Materialities and «Immaterialities» of School. In C. Yanes-Cabrera, J. Meda, & A. Viñao Frago (Eds.), *School Memories. New Trend in the History of Education* (pp.263-270). Springer. doi: 10.1007/978-3-319-44603-7.

LOS CATÁLOGOS DE MATERIAL ESCOLAR COMO HERRAMIENTAS PARA ELABORAR TAXONOMÍAS DE OBJETOS EDUCATIVOS

Teaching Material Catalogues as a Tool for Developing Taxonomies of Educational Objects

M.ª José Martínez Ruiz-Funes
Universidad de Murcia (España)
https://orcid.org/0000-0002-1138-9440

Resumen

La datación y clasificación de los objetos que forman el patrimonio histórico educativo, así como las indicaciones sobre su uso didáctico son difíciles de localizar. Expertos en museos manejan taxonomías que nos permiten ordenar las colecciones. Los catálogos de material escolar resultan de especial utilidad para esbozar clasificaciones en función de un periodo temporal además de otros usos.

En este trabajo trataremos de mostrar algunos de estos usos recurriendo a distintas metodologías. Para el estudio trabajaremos con el fondo de catálogos del CEME (Centro de Estudios para la Memoria Educativa) de la Universidad de Murcia.

Palabras clave: Catálogos de Material Educativo; Taxonomías; Museos Pedagógicos; Patrimonio Educativo; Objetos didácticos.

Abstract

The dating and classification of the objects that make up the historical educational heritage, as well as indications of their didactic use, are difficult to locate. Museum experts use taxonomies that allow us to classify collections. Teaching material catalogues are particularly useful for outlining classifications according to a period as well as other uses.

In this paper we will try to show some of these uses using different methodologies. For the study we will work with the catalogue collection of the CEME (Centro de Estudios para la Memoria Educativa) of the University of Murcia.

Keywords: Teaching Material Catalogues; Taxonomies; Educational museums; educational heritage; Teaching objects.

INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas, el patrimonio histórico educativo ha sido objeto de estudio en el ámbito de la historia de la educación. Las instituciones académicas cuentan entre sus fondos con diversos elementos que han de ser conservados y puestos en valor, y que además proporcionan valiosas informaciones acerca del desarrollo de los procesos educativos a lo largo del tiempo.

Cuando una institución académica, normalmente orientada a estudios relacionados con la educación, se propone afrontar la tarea de poner en valor el patrimonio histórico educativo que posee, se enfrenta a multitud de interrogantes. Para construir *ex novo* una colección, la institución necesitará contar con el patrimonio que conserva, pero también, en la mayoría de las ocasiones, tratará de adquirir elementos que no existen en los fondos que le son cedidos para su custodia. Durante este proceso entran a formar parte de la colección objetos de variadas procedencias. Bien de forma intuitiva o utilizando criterios museísticos se puede poner en orden las colecciones para exhibirlas. Para ello es imprescindible profundizar en los orígenes y usos de las piezas que las componen, tanto las originales como las que, con el tiempo, se van añadiendo. Los catálogos representan una oportunidad para sistematizar la exhibición de colecciones. Pero no solo, se hace imprescindible datar los objetos, indagar sobre sus usos didácticos, su procedencia y su representatividad en la trasferencia de determinados modelos educativos (Brunelli, 2018).

Las colecciones de material educativo tienen su origen en los gabinetes de historia natural de las universidades y escuelas secundarias, así como en museos pedagógicos y escolares. Si indagamos en este origen, los gabinetes de curiosidades renacentistas, que exhibían especies exóticas, evolucionaron hacia museos de historia natural. Estos museos, junto con el auge del positivismo, desempeñaron un papel crucial en la enseñanza al proporcionar material para la docencia (Allmon, 1994). Por otro lado, los museos pedagógicos, como el «Museo Pedagógico de Pest», creado en el siglo XIX, surgieron para preservar objetos relacionados con la educación, proporcionando recursos para la formación de maestros y contribuyendo al desarrollo de métodos de enseñanza. Con la consolidación de los sistemas educativos nacionales, se extendieron por los distintos países que apostaron por la educación como un medio de desarrollo, y hacia finales del siglo XIX, tal como afirma Moreno (2022), surgen como herederos de los museos escolares que asumieron el carácter

de pedagógicos. Gestionados por autoridades educativas, y destinados a servir de modelo y asesoramiento en la adquisición y uso didáctico de material y mobiliario lo hicieron recopilando tratados de vanguardia en el ámbito de la pedagogía y asesorando a las instituciones de formación de futuros docentes. Así difundieron las metodologías más avanzadas del momento en el mundo de la educación.

Tal como apunta Álvarez (2016), las instituciones universitarias actuales han liderado iniciativas que pretenden recuperar la función que tenían los museos pedagógicos al origen. Además, tienen encomendada la salvaguarda y puesta en valor del patrimonio histórico educativo.

DESARROLLO

Los catálogos de material escolar representaron un recurso multifacético en el ámbito educativo, que va más allá de la mera comercialización de productos para adentrarse en la comprensión de la evolución histórica, los enfoques pedagógicos y la dinámica del mercado educativo. Desde su surgimiento, estos catálogos han sido una ventana hacia la oferta de artículos destinados al consumo escolar. Inicialmente eran catálogos bibliográficos que ofertaban de forma secundaria suministros básicos como útiles de papelería, pero que con el tiempo fueron expandiendo su alcance hacia un abanico más amplio, incluyendo desde libros de premio hasta sofisticados equipos de laboratorio para ciencias (Moreno, 2012).

Más que simples listas de productos, los catálogos constituyen una fuente rica en datos que permite abordar distintos aspectos de la educación y la cultura material. A través de su contenido podemos estudiar los objetos en venta, los valores implícitos en la enseñanza, las preferencias del mercado y los cambios en las metodologías pedagógicas a lo largo del tiempo. Profundizando en su estudio, se puede reconstruir la evolución de la recepción, difusión y consolidación de ciertos elementos culturales en el ámbito educativo, proporcionando información detallada sobre la comercialización, destinatarios, precios y la adaptación de los materiales a diferentes contextos de enseñanza.

Desde una perspectiva histórica, los catálogos ofrecen una perspectiva única para comprender la evolución de la educación y la cultura material en la sociedad. Por ejemplo, los cambios en la oferta de material escolar a lo largo de las décadas pueden reflejar transformaciones más amplias en la educación y en las expectativas sociales sobre el aprendizaje. Además, el análisis de estos catálogos puede revelar tendencias económicas, políticas y culturales que influyen en la producción y comercialización de materiales educativos (Moreno, 2005).

En el campo de la investigación académica, los catálogos de material escolar han sido objeto de estudio desde diversas disciplinas, incluyendo la historia de la cien-

cia, la historia de la educación y la historia económica. Estas investigaciones han proporcionado una visión más profunda de cómo los catálogos han sido utilizados como herramientas para comprender la evolución de la enseñanza y el aprendizaje, así como para analizar los cambios en las prácticas comerciales y publicitarias a lo largo del tiempo.

Además, los catálogos de material educativo tienen un papel crucial en la conservación del patrimonio educativo en museos y otras instituciones culturales. Estos catálogos, junto con los registros de adquisiciones y las anotaciones, proporcionan información imprescindible para rastrear la trayectoria de los objetos educativos desde su adquisición hasta su exhibición pública, permitiendo una comprensión más profunda de su significado histórico y cultural (Moreno y Marín, 2020).

Los catálogos de material escolar son mucho más que simples herramientas comerciales; son ventanas hacia la historia, la pedagogía y la cultura material de la educación. Su estudio y análisis nos permiten comprender mejor la complejidad y la evolución del sistema educativo, así como apreciar la importancia de los objetos materiales en la formación de la identidad cultural y social.

En un reciente trabajo de la profesora Pizzigoni (2024) podemos consultar una extensa exposición sobre las investigaciones más representativas que implican la utilización de catálogos o el estudio de éstos en el ámbito de la historia de la educación, en especial aquellos que guardan relación con la cultura material. Una forma de utilizar la información contenida en los catálogos, de la que se habla en este trabajo, viene dada por una característica propia de este tipo de documentos: se trata de la presentación sistemática de la oferta de productos de forma ordenada y estructurada; además, los catálogos, como elementos publicitarios, tienen la función de satisfacer las demandas gubernamentales.

El objetivo de este trabajo es tratar de justificar, apoyándonos en los catálogos de material de enseñanza, la estructura de las exhibiciones permanentes de los museos dedicados a la escuela y a las instituciones de segunda enseñanza. Para ello trabajaremos con catálogos y fondos custodiados en el CEME de la Universidad de Murcia. Si bien existen investigaciones que han abordado esta misión (Marín y Martínez, 2019), están referidas a una disciplina concreta. Lo que aquí presentamos es un desarrollo que pretende abarcar todas las disciplinas representadas en los niveles educativos no universitarios, dando forma al rico patrimonio que se custodia en distintas instituciones vinculadas o que guardan relación con las facultades de educación, cómo fueron las antiguas escuelas de magisterio.

Atendiendo a lo expuesto en el epígrafe anterior, entendemos que los catálogos constituyen una herramienta idónea para orientar la estructura de las exhibiciones. Sin embargo, se hace necesario exponer los recursos metodológicos de los que nos vamos a servir para hacer operativa la propuesta.

En primer lugar, daremos cuenta, de manera básica, de la definición de taxonomía y de la construcción de ésta. Recurriremos para ello al trabajo de Centelles (2005), se trata de una exposición sencilla y práctica de la forma de construir clasificaciones atendiendo a unos pocos elementos.

Una taxonomía es un vocabulario conectado que estructura y representa una realidad específica. Para construir una taxonomía efectiva, se sigue un proceso metódico que consta de varios pasos clave:

- Se define claramente el ámbito o dominio de la realidad que se va a categorizar. Esta delimitación ayuda a enfocar el proceso de construcción de la taxonomía.
- Se identifican y extraen del conjunto de fuentes documentales los términos o categorías que representan la realidad delimitada. Se pueden emplear fuentes prioritarias y mecanismos de extracción adecuados.
- Se realiza un control terminológico para garantizar la coherencia y consistencia de los términos o categorías. Esto incluye identificar términos que designan el mismo concepto, establecer relaciones de preferencia y no preferencia, y definir relaciones de equivalencia entre los términos de la taxonomía.
- Se define la estructura organizativa de los términos y categorías, ya sea siguiendo un enfoque Up-Down (de lo general a lo específico) o Down-Up (de lo específico a lo general). Esta estructura jerárquica proporciona una visión clara de la relación entre los diferentes elementos de la taxonomía.

Para construir la taxonomía, se aplica el análisis de contenidos a las fuentes documentales, especialmente a los catálogos. El análisis de contenidos permite extraer información relevante sobre las denominaciones de los elementos que componen la realidad delimitada. Joan Guix Oliver, (2008) destaca que este análisis no se limita a contar la frecuencia de aparición de palabras, sino que también considera otros factores que aportan información valiosa.

El análisis de contenido es una herramienta válida tanto para enfoques cualitativos como cuantitativos. Permite una comprensión profunda de la información disponible en las fuentes documentales y contribuye significativamente a la construcción precisa y significativa de la taxonomía.

La construcción de una taxonomía requiere un enfoque sistemático que abarque desde la delimitación de la realidad hasta el establecimiento de una estructura organizativa coherente, y el análisis de contenidos es una metodología clave en este proceso. Una taxonomía es un tipo de vocabulario en el que todos los términos están conectados por un modelo estructural.

El estudio parte del análisis de los catálogos comerciales de material docente existentes en el Centro de Estudios sobre Memoria Educativa de la Universidad de

Murcia (CEME). La muestra incluye un amplio abanico de catálogos editados tanto por firmas comerciales en España como por empresas productoras o distribuidoras de otros países, redactados o traducidos al español, y dirigidos a profesores y centros educativos españoles y, en su caso, latinoamericanos.

Los criterios de selección de los catálogos están basados en los objetivos del estudio. Así, en primer lugar, los catálogos comerciales considerados debían haber sido publicados entre 1900 y 1936. En segundo lugar, estudiaremos el índice de aquellos catálogos que ofertan exclusivamente material escolar, excluyendo aquellos que ofertan material bibliográfico. En tercer lugar, se excluyen aquellos catálogos que ofertan material para una disciplina en concreto, como pueden ser los destinados a la enseñanza de la Geografía o de la Física entre otras. Trabajaremos con un catálogo de cada casa comercial seleccionada.

La muestra seleccionada según estos criterios está compuesta por 5 catálogos ya que, al comenzar a analizar los documentos, los más antiguos presentaban índices y pautas de ordenación que responden exclusivamente al criterio alfabético, por lo que han sido excluidos, no aportan ninguna información relevante de cara al estudio que nos ocupa.

Los criterios de ordenación de los elementos se encuentran bien en el índice o bien en cada una de las secciones en las que se divide el catálogo. Los catálogos seleccionados se muestran en el Cuadro 1:

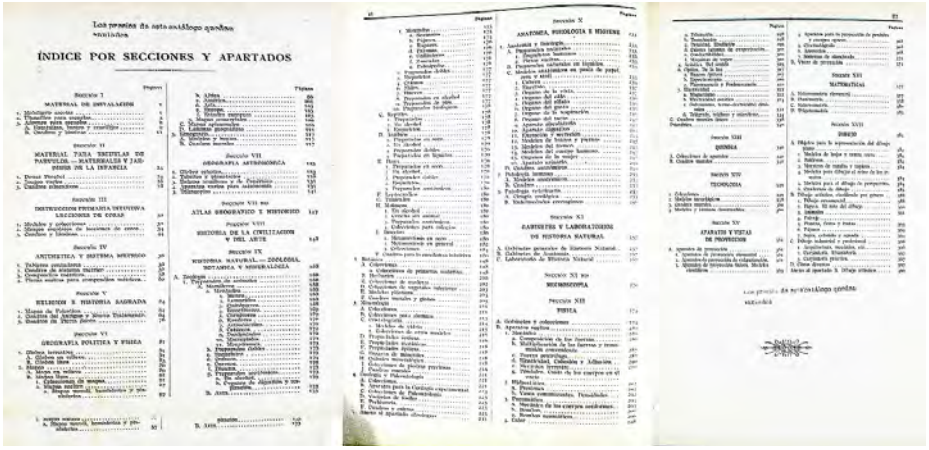
Cuadro 1. Muestra de catálogos seleccionados para el estudio

Casa Comercial	**Año**	**N.º de Secciones**
Bazar Ibérico	1914	17 secciones
Perelló y Vergés	1915	5 secciones
Koheler	1928	24 secciones
Espasa Calpe	1934	21 secciones
Dalmau	1935	17 secciones

Fuente: *Elaboración propia*

Los índices de los catálogos presentan diferentes secciones que reflejan el peso que cada uno de los elementos ofertados representaba para el mercado ala que estaban dirigidos. En las siguientes imágenes (Figura 1, 2, 3, 4 y 5) podemos ver el listado por secciones de los catálogos estudiados.

FIGURA 1. *Índice catálogo Bazar Ibérico*

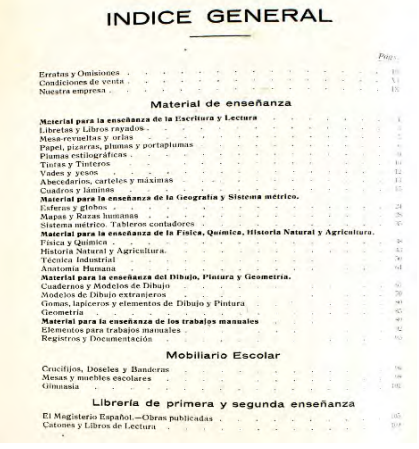


Fuente: *Bazar Ibérico, Catálogo General Ilustrado de Material Instructivo moderno para escuelas elementales y normales, institutos, universidades etc.… (Barcelona: Material escolar y científico S.A., 1914).*

La casa Perelló y Vergés es tanto una librería como una casa editorial. Se dedica principalmente a la primera y segunda enseñanza y comercializa productos fabricados por empresas españolas y extranjeras (Figura 2). En este catálogo destaca la oferta de material para la enseñanza de la lectura y la escritura, geografía y sistema métrico; agrupados bajo una misma sección están la física, la química, la historia natural y la agricultura, a continuación, el dibujo y por último los trabajos manuales.

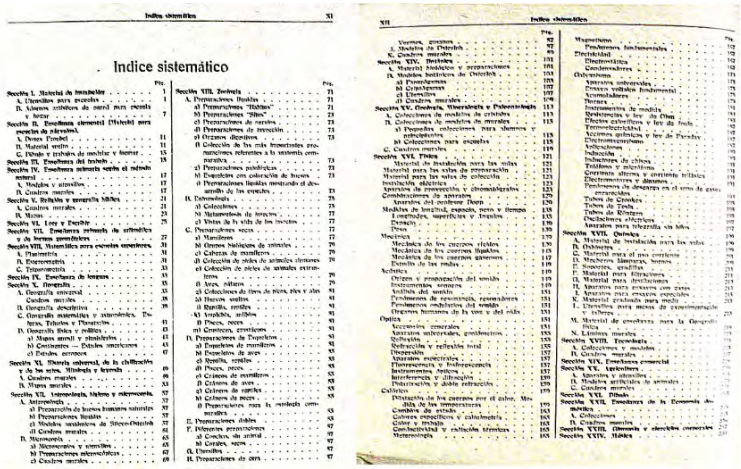
La casa comercial Koehler & Volckmar AG, de origen alemán, publica en 1928 un catálogo que oferta sus productos en España y Latinoamérica (Martínez y Marín, 2020). Destinada a todos los niveles de enseñanza presenta una estructura similar a los catálogos de 1914 y 1915. En este catálogo destacan los elementos que tienen por objeto la enseñanza de las ciencias, siendo la parte de Física y Química tan extensa o más que la dedicada a las Ciencia Naturales. La estructura de secciones presenta u total de 24 entradas en un índice detallado que se desarrolla a lo largo de dos páginas (Figura 3).

FIGURA 2. *Índice general Catálogo Perelló y Vergés.*



Fuente: *Perelló y Vergés, Catalogo General Ilustrado de Material de Enseñanza y Librería (Barcelona: Librería y Casa editorial, 1915).*

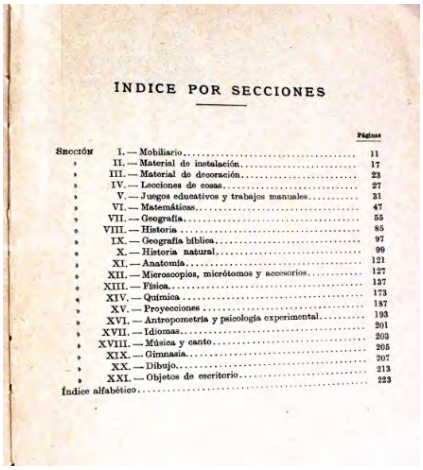
FIGURA 3. *Índice sistemático Catálogo Koehler & Volckmar A.-G. & Co.,*



Fuente: *Koehler & Volckmar A.-G. & Co., Catalogo General Ilustrado de Material Pedagógico Moderno. Material y utensilios seleccionados cuidadosamente para escuelas, Institutos y Universidades de España y de América Central y Meridional (Leipzig, Alemania: Koehler & Volckmar A.-G. & Co), 1928.*

El siguiente catálogo estudiado es el de la casa editorial Espasa Calpe, si bien destaca por ser editora de grandes obras, el catálogo de material de enseñanza que analizamos contiene todos los elementos necesarios cómo para ser representativo de cara al estudio. A lo largo de sus 21 secciones publicita, de forma homogénea, los materiales destinados a las distintas áreas de conocimiento, tanto de primaria como de secundaria (Figura 4). El esquema no especifica el contenido de cada sección, lo hará en el índice alfabético. Destacan como novedosas la sección de idiomas y la de útiles de escritorio que ocupa un espacio aparte.

FIGURA 4. *Índice por secciones Catálogo Espasa- Calpe.*



INDICE POR SECCIONES

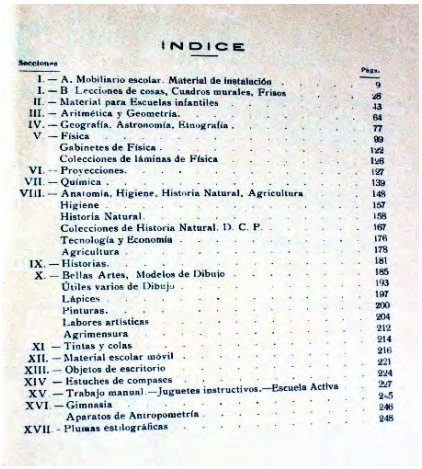
		Páginas
Sección	I. — Mobiliario	11
»	II. — Material de instalación	17
»	III. — Material de decoración	23
»	IV. — Lecciones de cosas	27
»	V. — Juegos educativos y trabajos manuales	31
»	VI. — Matemáticas	47
»	VII. — Geografía	55
»	VIII. — Historia	85
»	IX. — Geografía bíblica	97
»	X. — Historia natural	99
»	XI. — Anatomía	121
»	XII. — Microscopios, microtomos y accesorios	127
»	XIII. — Física	137
»	XIV. — Química	173
»	XV. — Proyecciones	187
»	XVI. — Antropometría y psicología experimental	193
»	XVII. — Idiomas	201
»	XVIII. — Música y canto	203
»	XIX. — Gimnasia	205
»	XX. — Dibujo	207
»	XXI. — Objetos de escritorio	213
Índice alfabético		223

Fuente: *Espasa- Calpe. Material de Enseñanza. Catálogo General (Madrid. Espasa-Calpe,1934).*

El catálogo de la casa Dalmau de Gerona presenta un esquema de elementos diferente al de los catálogos analizados anteriormente, dando mayor importancia al material orientado a la escuela elemental y primaria. Presenta 17 secciones y algunas de las categorías, principalmente del ám-

bito de las ciencias, no están representadas con el mismo peso que los catálogos que ofertan material para estudios secundarios (Figura 5). Las denominaciones de estas categorías no coinciden con las de los catálogos anteriores.

Figura 5. *Índice Catálogo Dalmau Carles.*



INDICE

Secciones	Pags.
I. — A. Mobiliario escolar. Material de instalación	9
I. — B. Lecciones de cosas, Cuadros murales, Frisos	28
II. — Material para Escuelas infantiles	43
III. — Aritmética y Geometría.	64
IV. — Geografía, Astronomía, Etnografía	77
V. — Física	99
Gabinetes de Física	122
Colecciones de láminas de Física	128
VI. — Proyecciones.	137
VII. — Química	139
VIII. — Anatomía, Higiene, Historia Natural, Agricultura	148
Higiene	157
Historia Natural	158
Colecciones de Historia Natural. D. C. P.	167
Tecnología y Economía	176
Agricultura	178
IX. — Historias.	181
X. — Bellas Artes, Modelos de Dibujo	185
Útiles varios de Dibujo	193
Lápices	197
Pinturas.	200
Labores artísticas	204
Agrimensura	212
XI. — Tintas y colas	214
XII. — Material escolar móvil	216
XIII. — Objetos de escritorio	221
XIV. — Estuches de compases	224
XV. — Trabajo manual.—Juguetes instructivos.—Escuela Activa	227
XVI. — Gimnasia	2[illegible]5
Aparatos de Antropometría	249
XVII. - Plumas estilográficas	248

Fuente: *Dalmau Carles, Pla, Catalogo de Material Escolar de la editorial Dalmau Carles, Pla. Curso 1935-1936.*

CONCLUSIÓN

Si bien esta primera aproximación necesita del desarrollo de estudios en profundidad, se trata de un *Work in progress*, podemos adelantar que la estructura de secciones de los catálogos estudiados no corresponde con las disciplinas que contemplaba el sistema educativo en el periodo en el que se editaron estos documentos.

La mayoría de los catálogos presentan una estructura que responde al siguiente orden: comienza con el material de instalación, siendo este principalmente pizarras, cuadros murales, soportes para distinto material y otros elementos necesarios para equipar el aula; en segundo lugar se presenta el material destinado a la educación infantil, denominada de párvulos en aquella época; otra sección que se repite en muchos de los catálogos consultados es la de lecciones de cosas o enseñanza intuitiva, normalmente destinada a la educación primaria. A continuación, destacan elementos destinados a la enseñanza de las ciencias, bien priorizando la historia natural o disciplinas afines o bien los elementos de experimentación para física y química. Las matemáticas apenas tienen representación excepto en temas referentes al sistema métrico decimal, y en las últimas secciones se encuentran representados los objetos educativos destinados a la enseñanza de las artes. En primer lugar, el dibujo y algunos ofertan mercaderías destinadas a la enseñanza de la música.

No existen unas categorías de análisis homogéneas en los documentos estudiados, aun correspondiendo a un mismo periodo temporal, las denominaciones y agrupaciones no vienen determinadas por el mismo criterio. Si bien la hipótesis inicial propone utilizar los catálogos como guía para exhibir las colecciones, dado que la estructura de estos no responde a la estructura disciplinar del sistema educativo en sus diferentes niveles, los catálogos de material de enseñanza no resultan eficaces a la hora de diseñar una exhibición del patrimonio histórico educativo. Aunque sirven para identificar, nominar, datar y especificar usos y referencias de los artículos tratados.

Otro indicio que merece un estudio en profundidad es que el mercado y los intereses comerciales determinaron la configuración de la oferta de materiales educativos (Guijarro, 2008). Así, la convención sobre el Sistema Métrico Decimal se posiciona como un recurso importante en la época en la que se asume por parte del sistema educativo francés. Por otro lado, y apoyándonos en estudios anteriores, las casas comerciales que distribuyen material procedente de fabricantes franceses como Deyrole, ofertan un mayor número objetos para la enseñanza de la Historia Natural y disciplinas afines. Aquellas casas comerciales que ofertan aparatos destinados a la enseñanza de la Física y la Química comercializan mercaderías de origen alemán.

No se puede inferir ningún cambio a lo largo del periodo temporal estudiado, las diferencias de estructura responden más al ámbito de comercialización que a un cambio en denominaciones o contenidos de las secciones.

Si bien los catálogos de material educativo representan un elemento fundamental para la datación, catalogación e identificación de los elementos del patrimonio histórico educativo, el montaje de exhibiciones necesita además de otros recursos para estructurar y presentar de forma ordenada y con cierto significado las colecciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allmon, W. D. (1994). The value of natural history collections. *Curator: The Museum Journal*, 37(2), 83-89. https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1994.tb01011.x

Álvarez Domínguez, P. (2016). La interpretación patrimonial en el Museo Pedagógico Universitario hacia una pedagogía de la estampa histórico-educativa. *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo (RIDPHE)*, 3 (1), 175-200.

Brunelli, M. (2018). Cataloghi commerciali dei materiali scolastici e collezioni storiche dei sussidi didattici. Nuove fonti per la storia dell'industria per la scuola in Italia (1870- 1922). *History of Education and Children's Literature*. 13. 469-510. https://dx.doi.org/10.1400/266710

Centelles, M. (2005). Taxonomías para la categorización y la organización de la información en sitios web. *Hipertext. net*, 3.

Guijarro Mora, V. (2018). *Artefactos y acción educativa. La cultura del objeto científico en la enseñanza secundaria en España* (1845-1930). Dykinson.

Guix Oliver, J. G. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de calidad asistencial*, 23(1), 26-30.

Martínez Ruiz-Funes, M. J. & Marín Murcia, J. P. (2020). España entre Europa e Iberoamérica en la comercialización de material escolar en el primer tercio del siglo xx. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 24, 43-74. https://doi.org/10.17979/srgphe.2020.24.0.7114

Moreno, P. L. (2022). El Museo Pedagógico Nacional y la renovación educativa en España (1882-1941). *Cadernos de História da Educação*, 21. https://doi.org/10.14393/che-v21-2022-10

Moreno, P. L. y Sebastián, A. «Los catálogos de material de enseñanza y la cultura material de la escuela. La colección del Centro de Estudios sobre la memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia». En Patrimonio y Etnografía en España y Portugal durante el siglo xx, eds. Pedro L. Moreno Martínez, Ana Sebastián Vicente (Murcia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME)de la Universidad de Murcia, 2012), 293-309.

Moreno, P. L. y Marín J. P. (2020). Teaching material catalogues as a source for studying educational practice in natural science in Spain (1882-1936). *History of Education and Children's Literature*, 15(2), 49-60. https://reunir.unir.net/handle/123456789/11350

Moreno, P. L. El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas. En Dávila, P. y Naya, L. M. (eds.) *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, (342-355) (San Sebastián: Erein, 2005) Vol. 1.

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

«DARE VOCE» AGLI OGGETTI DIDATTICI ATTRAVERSO IL CATALOGO DELLE AZIENDE PRODUTTRICI

«Dando voz» a los objetos educativos a través del catálogo de las empresas productoras

«Giving Voice» to Educational Objects through the Catalog of Producing Companies

Francesca Davida Pizzigoni
Università degli Studi di Torino (Italia)
https://orcid.org/0000-0002-9117-4027

Riassunto

L'utilizzo del catalogo commerciale delle aziende produttrici di oggetti didattici come fonte per lo studio della materialità scolastica è recente, ma ha già dimostrato le sue ampie potenzialità euristiche: permette infatti di ricostruire la storia e l'identità di un oggetto didattico, rivelando dati relativi all'autore, ai materiali, ai riferimenti disciplinari, nonché alle trame commerciali, agli usi didattici e al successo commerciale. L'articolo propone, dopo una contestualizzazione della fonte e degli studi promossi finora dalla comunità scientifica internazionale, la presentazione di alcuni casi di studio relativi all'uso del catalogo delle aziende italiane Paravia e Vallardi. Verranno inoltre evidenziati gli studi attualmente promossi dall'Università di Torino sull'utilizzo del catalogo come fonte per lo studio della materialità scolastica.

Parole chiave: Catalogo commerciale; Risorse didattiche; Fonte di ricerca; Materialità della scuola; Metodologia.

Resumen

El uso del catálogo comercial de las empresas productoras de recursos didácticos como fuente para el estudio de la materialidad escolar es reciente, pero ya ha demostrado sus am-

plias potencialidades heurísticas: de hecho, permite reconstruir la historia e identidad de un objeto didáctico, revelando datos relacionados con el autor, los materiales, las referencias disciplinarias, así como también tramas comerciales, usos didácticos y éxito comercial. La ponencia propone, después de una contextualización de la fuente y de los estudios promovidos hasta ahora por la comunidad científica internacional, la presentación de algunos casos de estudio relacionados con el uso del catálogo de las empresas italianas Paravia y Vallardi. También se destacarán los estudios actualmente promovidos por la Universidad de Turín con respecto al uso del catálogo como fuente para el estudio de la materialidad escolar.

Palabras clave: Catálogo comercial; Recursos didácticos; Fuente de investigación; Materialidad escolar; Metodología.

Abstract

The use of the commercial catalog of companies producing educational aids as a source for studying school materiality is recent but has already demonstrated its broad heuristic potential. Indeed, it allows for the reconstruction of the history and identity of a didactic object, revealing data concerning the author, materials, disciplinary references, as well as commercial schemes, didactic uses, and commercial success. The intervention proposes, after framing the source and the studies promoted so far by the international scientific community, the presentation of some case studies related to the use of the catalog of Italian companies Paravia and Vallardi. Additionally, the studies currently promoted by the University of Turin regarding the use of the catalog as a source for the study of school materiality will be highlighted.

Keywords: Commercial catalog; Teaching aids; Research source; School materiality; Methodology.

INTRODUZIONE

Se i cataloghi sono sempre esistiti in relazione alle esigenze di vendita dei produttori di differenti settori, lo specifico catalogo di sussidi didattici nasce parallelamente allo sviluppo della nuova visione pedagogica: essa si afferma nella seconda metà dell'Ottocento ed è legata al metodo oggettivo, alle «lezioni di cose» e a una nuova centralità dell'alunno che vede i suoi riflessi all'interno dell'aula scolastica. È proprio tale pedagogia che porta a una nuova attenzione verso gli oggetti didattici, capaci di accompagnare l'alunno in un apprendimento più attivo e basato sui cinque sensi (Meda & Badanelli, 2013; Mogarro, 2015; Brunelli, 2020). Nasce così a livello internazionale una nuova «industria educativa» e di conseguenza un nuovo mercato commerciale (Lawn & Grosvenor, 2005; Moeglin, 2010; Meda, 2016) di cui il catalogo è espressione. Tale catalogo di per sé si presenta come semplice supporto cartaceo, contenente l'elenco di oggetti didattici, di arredi e di corredo dello scolaro che una specifica ditta commercializza ed è

realizzato con lo scopo di far conoscere il più possibile i propri prodotti al fine di ampliarne la vendita. In realtà – al di là dell'obiettivo primario di vendita a cui esso ha lo scopo di rispondere – all'interno di queste pagine si nasconde tutta una fitta rete di dati e di relative piste di indagine che possono contribuire ampiamente alla conoscenza della storia materiale della scuola. Non solo infatti attraverso lo studio del catalogo commerciale è possibile ricostruire la molteplicità di oggetti didattici realizzati per ogni disciplina nei differenti periodi storici, ma è possibile seguire attraverso esso storia e sviluppo di singoli sussidi, intrecci e trame commerciali, scambi di modelli e di autori, canali di vendita e mercati nazionali e internazionali di impatto, strategie comunicative, committenze, influenze esercitate da mostre ed esposizioni universali, interventi ministeriali. Senza considerare poi la possibilità di ricostruire attraverso l'analisi di questa fonte la storia di una singola ditta produttrice di sussidi didattici.

Questi cataloghi commerciali, inizialmente composti da poche pagine contenenti elenchi fitti, senza immagini e senza particolari suddivisioni per discipline, diventano con il passare degli anni dei veri e propri canali promozionali a tutto tondo, ricchi non solo di dettagli ma anche di precise strategie di comunicazione (dall'inserire i dati di vendita di un determinato prodotto per sottolinearne il successo al riportare stralci di lettere di soddisfazione ricevute dagli utenti, così come trascrivere parti di articoli di riviste o commenti diretti dell'editore che narra una sorta di «dietro le quinte» del processo che ha portato all'ideazione e commercializzazione di un determinato prodotto, per creare un legame confidenziale con il lettore-possibile acquirente). Di conseguenza in pochi anni aumenta notevolmente il numero di pagine che costituiscono i singoli cataloghi, sia in relazione a questa esigenza di contenere informazioni sempre più ampie su un singolo oggetto sia proprio all'aumento esponenziale di oggetti disponibili per le singole discipline nonché per l'aumento del numero di discipline che sono via via protagoniste di un processo di creazione di oggetti tridimensionali che ne supportano la didattica.

Con la fine dell'Ottocento, quindi, il catalogo commerciale delle ditte produttrici di sussidi didattici si presenta già come fonte ampia e articolata, capace di restituirci nello stesso tempo il quadro generale della produzione di una ditta in un determinato periodo e le informazioni dettagliate dei singoli oggetti proposti. Fonte poliedrica e polivalente, che può essere considerata da molteplici punti di vista e sempre tenendo in considerazione le sue peculiarità specifiche (Pizzigoni, 2024), risulta evidente come il catalogo commerciale delle Ditte produttrici di sussidi didattici possa essere considerato a pieno titolo un efficace documento per estrapolare dati capaci di contribuire in maniera significativa alla ricerca sulla materialità scolastica.

LO STUDIO DEI CATALOGHI COMMERCIALI NELLA RICERCA STORICA-EDUCATIVA

I primi lavori incentrarti sullo studio dei cataloghi commerciali delle ditte produttrici sussidi didattici come fonte per la ricerca storico-educativa sono stati condotti da León Esteban Mateo a partire dal 1997. Inizialmente lo studioso, prendendo in considerazione un corpus di cataloghi realizzati tra il 1877 e il 1914 evidenzia come tale fonte sia in grado di darci informazioni sul metodo di insegnamento; sugli arredi e sul materiale scolastico; sui testi scolastici illustrati; sul teatro scolastico; sugli autori (Mateo, 1997a). Esteban Mateo si dedica poi a studiare come la medesima fonte consenta di approfondire la conoscenza dei materiali utilizzati a supporto della scrittura (Mateo, 1997b).

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

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

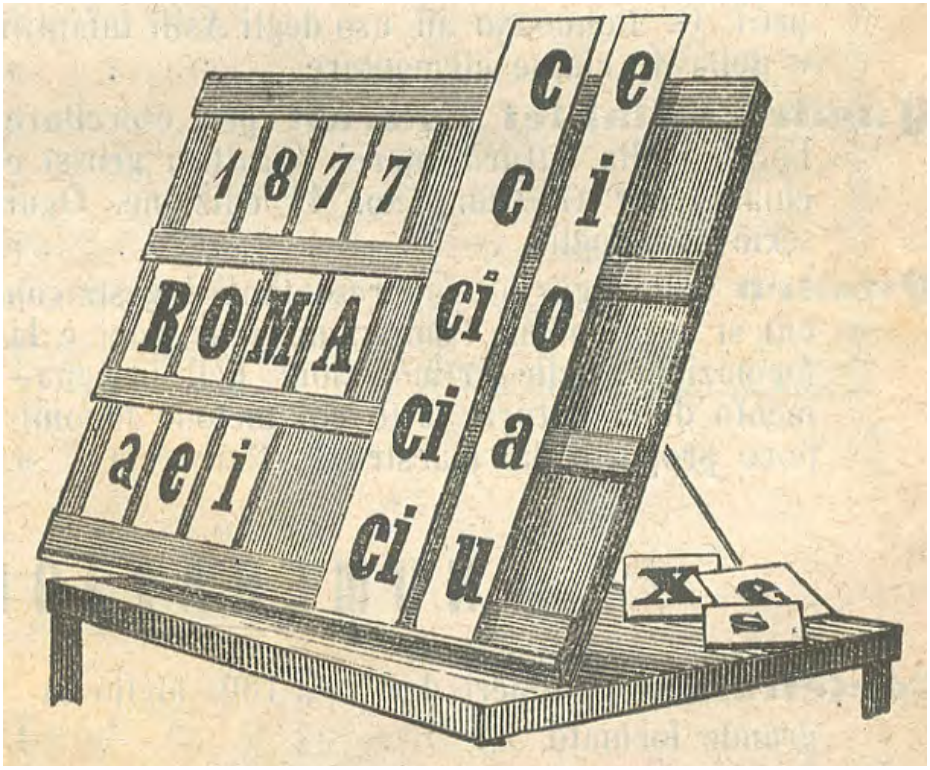
I loro lavori hanno utilizzato il catalogo commerciale come fonte capace di fornire informazioni rispetto a una molteplicità di punti di vista: per approfondire la storia e la diffusione dei sussidi froebeliani (Maria José Martínez Ruiz-Funes), di oggetti scientifici (José Pedro Marín Murcia, Marta Brunelli),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

USO DEI CATALOGHI PER RICOSTRUIRE LA STORIA DEGLI OGGETTI DIDATTICI: STUDIO SULLE DITTE VALLARDI E PARAVIA

Lo studio dei cataloghi storici delle due principali ditte italiane produttrici di sussidi didattici – maggiormente significative in termini di arco temporale della loro produzione, ampiezza della gamma di sussidi offerti e di reale diffusione nel mondo della scuola – e cioè la Vallardi di Milano e la Paravia di Torino ci offre prova di alcune delle tipologie di informazioni che è possibile ricavare da tale fonte e del supporto che essa fornisce nella ricostruzione della storia materiale di singoli sussidi didattici e del loro significato all'interno del contesto produttivo della ditta o, più ampiamente, dell'industria scolastica italiana e del relativo contesto pedagogico che vi sta alla base.

A titolo di esempio, lo studio del catalogo del 1880 della Paravia permette di ricostruire un momento fondamentale del percorso della ditta verso la realizzazione di sussidi tridimensionali, passando dalla sua natura precedente di editore di libri cartacei a quella di produttore di sussidi didattici (Cesana Testore, 1984). Seguendo infatti cronologicamente le varie edizioni del catalogo di materiale scolastico proposto dalla ditta torinese si vede che il posto prima occupato dai tradizionali tabelloni didattici dedicati a rappresentare le lettere per facilitare l'apprendimento della lettura e della scrittura viene sostituito nel 1880 da un Alfabetiere mobile. Proprio la descrizione dettagliata che viene fatta sul catalogo, accompagnata dall'immagine del sussidio stesso, ci permette di ricostruire con puntualità forma, composizione, dimensioni, caratteristiche di tale oggetto rispetto a materiali, colori etc. Il catalogo poi riporta anche la descrizione delle modalità di uso di questo sussidio permettendoci così di comprendere a fondo funzionalità e obiettivi di uso didattico. Il fatto poi che tale descrizione di uso venga indicata come estrapolata dalla rivista «Bollettino della Pubblica Istruzione» del 1878 ci permette di datare con precisione la comparsa di tale oggetto didattico nella produzione Paravia, offrendoci un tassello significativo per la costruzione di una «tappa» fondamentale della storia della materialità scolastica in Italia, visto anche il ruolo di precursore e di leader di mercato che tale ditta riveste sul territorio nazionale.

Immagine 1. *Alfabetiere mobile Paravia.*



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

Il medesimo catalogo Paravia del 1880 ci offre un'altra tipologia di informazione: se la precedente ci ha permesso di capire il momento di passaggio da un produzione bi-dimensionale a una tri-dimensionale da parte della ditta torinese questa seconda tipologia di informazioni ci permette invece di osservare l'apertura della Paravia verso la commercializzazione di prodotti didattici stranieri e nel contempo l'avvio di un nuovo ambito disciplinare in cui la ditta realizza sussidi tridimensionali, l'anatomia (nei cataloghi precedenti rappresentata solo da tabelloni murali). Il catalogo del 1880 infatti pubblicizza per la prima volta i sussidi anatomici scomponibili del professor Bock[1], aprendo il campo a quello che sarà un ampio settore

[1] L'autore di questi sussidi, il medico anatomista tedesco Carl Ernst Bock, aveva dato vita nella seconda metà dell'Ottocento insieme allo scultore Franz Josef Steger alla ditta Bock-Steger che, in

di commercializzazione e penetrazione del mondo scolastico per la Paravia. Questa collezione di *Modelli per l'istruzione pratica del corpo umano* di Bock era stata presentata all'Esposizione Universale di Parigi del 1878, evento a cui la ditta Paravia – come ci indica il catalogo stesso del 1880 nella sua copertina – era presente. È assai probabile (Pizzigoni, 2024) che proprio in occasione di tale Esposizione la Paravia abbia visto per la prima volta tali sussidi e abbia avviato quei rapporti commerciali che nel giro di poco tempo la portano ad essere importatore in Italia di questa «innovazione» tecnico-didattica (Targhetta, 2010; Brunelli, 2018). Il catalogo quindi ci offre elementi anche per andare a ipotizzare e poi rintracciare legami, trame commerciali, scambi, opportunità diventando a sua vota «suggeritore» di ulteriori piste di ricerca.

Immagine 2. *Modelli anatomici Bock.*



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

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

stretta collaborazione con l'Università di Lipsia, aveva prodotto una gamma di modelli anatomici scolpiti e fusi da utilizzare nelle scuole di medicina.

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

Ulteriore esempio che mostra ancora un altro modo in cui lo studio dei cataloghi supporta la ricerca sulla materialità scolastica è l'analisi in sequenza cronologica dei cataloghi di una medesima ditta per ricostruire l'affermazione e l'evoluzione di uno specifico sussidio didattico nel tempo. È questo il caso di un sussidio «di punta» nella produzione della Vallardi e di grande significato nel dibattito sull'utilizzo di oggetti nelle lezioni: si tratta del sussidio rappresentato dal museo scolastico. Il catalogo Vallardi del 1885 già possiede una sezione dedicata alle «collezioni di cose» in cui propone a livello industriale quel museo scolastico (detto anche museo didattico o museo oggettivo) che la pedagogia contemporanea consigliava ampiamente.

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

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

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

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

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

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

LE RICERCHE IN ATTO DEDICATE AI CATALOGHI PROMOSSE DALL'UNIVERSITÀ DI TORINO

Proprio al fine di indagare peculiarità e potenzialità del catalogo commerciale delle ditte produttrici sussidi didattici come fonte di ricerca, l'Università di Torino ha avviato da circa due anni una specifica pista di indagine in tal senso. Le attività sono partite dalla promozione di un panel in occasione dell'edizione 2022 del convegno internazionale ISCHE-International Standing Conference for the History of Education. Tale panel, intitolato *Looking for the First «Educational Technologies»: Commercial Catalogues as Sources for the Study of the Birth of School Materialities,* ha avviato un confronto tra studiosi francesi, spagnoli, italiani e brasiliani e ha aperto la strada per uno sguardo incrociato sul tema dell'uso del catalogo come fonte per lo studio della materialità, offrendo esempi di differenti approcci metodologici al suo utilizzo.

La studiosa francese Marguerite Figeac-Monthus in quella occasione ha scelto di indagare il catalogo di una specifica ditta, la Deyrolle, e in uno specifico anno al fine di osservare i differenti contenuti che un catalogo è capace di racchiudere in sé: l'ha considerato come bacino di informazioni e ha estrapolato le differenti tipologie di dati che è possibile ricavarne, individuando il catalogo come elemento in grado di restituirci la micro-storia ma anche contemporaneamente la macro-storia economica e sociale di un determinato periodo storico. Anche i contributi di Gizele de Souza e di Francesca Davida Pizzigoni prendevano in considerazione i cataloghi di una specifica ditta, rispettivamente della brasiliana Companhia Melhoramento e

dell'italiana Paravia, ma attraverso differenti punti di vista: De Souza ha analizzato cataloghi di numerose annate della medesima ditta per comprenderne il contributo nella fornitura di materiali al sistema scolastico brasiliano e per osservare le differenti tipologie di prodotti offerti. Pizzigoni invece ha inteso approfondire i primi cataloghi di oggetti didattici della Paravia al fine di comprendere l'avvio dell'attività in tale settore e le prime proposte commerciali di questa ditta che ha in qualche modo dato avvio al nuovo «mercato scolastico» in Italia. Differente si è mostrato l'approccio allo studio dei cataloghi da parte di Maria José Martínez Ruiz-Funes e José Pedro Marín Murcia che hanno studiato i cataloghi di varie ditte spagnole al fine di costruire il panorama di insieme dell'offerta di sussidi didattici nella seconda metà dell'Ottocento. Ancora diverso il contributo offerto da Juri Meda che ha proposto in quella occasione due piste di indagine: l'opportunità attraverso i cataloghi di concentrare la ricerca su uno specifico oggetto scolastico (in questo caso il banco) e la possibilità di rintracciare le influenze reciproche tra le varie ditte, in particolare la dipendenza iniziale della produzione italiana dal mercato straniero. Il volume che raccoglie questi contributi è il primo esito della pista di lavoro promossa dall'équipe dell'Università di Torino (Morandini & Pizzigoni, 2023).

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

Il gruppo di lavoro TOH continua la sua attività di ricerca attraverso l'organizzazione di un un secondo incontro internazionale, fissato a ottobre 2024 presso l'Università di Murcia in Spagna e volto a indagare come si può ricreare un «identikit» dell'oggetto didattico. L'obiettivo è individuare e coniugare tra loro le possibili fonti che contribuiscono a tale identificazione – tra cui certamente è presente il catalogo commerciale delle ditte produttrici di sussidi didattici – nonché identificare i campi di descrizione dell'oggetto didattico che ne rendono completa la sua descrizione. Si tratta dunque come obiettivo finale di contribuire attraverso l'unione di differenti sguardi di ricerca, arricchiti dal taglio internazionale, a definire una possibile metodologia di analisi e descrizione dell'oggetto didattico storico.

Parallelamente ai lavori del gruppo di ricerca, l'Università di Torino sta portando avanti una ricerca di dottorato – sviluppato da Giulia Lombardo e coordinato da Maria Cristina Morandini – volto ad analizzare i cataloghi storici delle ditte produttrici i sussidi didattici per estrapolare la categorizzazione di tali sussidi proposta dalle ditte stesse. In altre parole, si intende arrivare ad offrire alla comunità scientifica una proposta di categorizzazione degli oggetti didattici storici che scaturisca direttamente e in maniera filologica dalle proposte dei produttori medesimi nel momento stesso in cui venivano lanciati sul mercato e quindi nel momento stesso in cui erano espressione diretta del pensiero pedagogico coevo e delle relative esigenze didattiche. Il lavoro di ricerca quindi mette a paragone sia differenti cataloghi tra loro (per individuare analogie e differenze nella suddivisione degli oggetti nelle varie aree tematico-disciplinari in cui è strutturato il catalogo) sia i cataloghi di una medesima ditta in anni differenti (per studiare gli sviluppi nel tempo, gli eventuali ripensamenti, le ristrutturazioni legate magari a nuove esigenze didattiche o pedagogiche….) sia l'evoluzione della proposta di contenuti all'interno di una medesima categoria (comparsa di nuovi sussidi didattici; sviluppi di un medesimo sussidio, nuove nomenclature).

Molto lavoro resta ancora da fare rispetto allo studio di questa fonte e di un ambito di ricerca che da un lato è solo da pochi anni al centro dell'attenzione della comunità scientifica internazionale e dall'altro lato è così ampio e articolato da consentire potenzialmente innumerevoli approfondimenti. La prosecuzione del lavoro del gruppo TOH e l'opportunità di confronti e scambi rappresentati dagli incontri internazionali come quello offerto dalle Giornate scientifiche organizzate dalla SEPHE consentiranno di indagare con sempre maggiore attenzione il catalogo commerciale delle ditte che producono i sussidi didattici e di trovare nuove piste interpretative, capaci di portare in luce tutte le sue potenzialità a beneficio della ricerca storico-educativa e dei suoi aspetti materiali.

BIBLIOGRAFIA

Antonio Vallardi (1885). *Premiato stabilimento dell'editore Antonio Vallardi, Milano. Catalogo generale delle proprie edizioni.* Vallardi.

Antonio Vallardi editore (1891). *Catalogo generale. Arredo scolastico. Carte geografiche. Atlanti. Globi. Libri. Stampe.* Vallardi.

Antonio Vallardi editore (1893). *Catalogo generale. Arredo scolastico. Carte geografiche. Atlanti. Globi. Libri. Stampe.* Vallardi.

Catalogo della Ditta G.B. Paravia e C. (1880). *Materiale scolastico. Libri di testo e premio per l'insegnamento primario e secondario*. Paravia.

Cesana Testore, P. (1984). *La Casa editrice Paravia. Due secoli di attività: 1802-1984.* Paravia.

Brunelli, M. (2018). 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. Gaspar, V., de Souza, G., Castro, C.A. (Eds.) *Cultura Material Escolar em Perspectiva Histórica: escritas e possibilidades* (181-215). EDUFES-Editora da Universidade Federal do Espírito Santo/SBHE.

Brunelli, M. (2018). Cataloghi commerciali dei materiali scolastici e collezioni storiche dei sussidi didattici. Nuove fonti per la storia dell'industria per la scuola in Italia (1870-1922), *History of Education & Children's Literature*, XIII, 2, 469-510.

Brunelli, M. (2020). *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento.* EUM.

Carrillo Gallego, D. (2018). Los catálogos de material escolar como fuente de la Historia de la Educación Matemática: el caso de los ábacos, *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 573-613.

D' Enfert, R. (2014). Les objets de l'école, xixe-xxe siècles. Une approche matérielle de la culture scolaire. En Condette, J.F., Figeac-Monthus, M. (Eds.), *Sur les traces du passé de l'éducation. Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français* (149-162). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

Figeac-Monthus, M. (Eds.) (2018). *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du xvie siècle à nos jours*. Honoré Champion.

Lawn, M. y Grosvenor, I. (Eds.) (2005). *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines.* Symposium Books.

Mateo, L. E. (1997a). Los catálogos de librería y material de enseñanza como fuente iconográfica y literario-escolar*, Historia de la Educación*, 16, 17-46.

Mateo, L. E. (1997b). La academizacíon de la escritura. Modelos e instrumentos para aprender a escrivir en la España del siglo xix y comienzos del xx. En Escolano Benito, A. (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (315-344). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Martínez Ruiz-Funes, M.J. (2012). Los catálogos de material de enseñanza como fuente para el estudio de la cultura material: la recepción y difusión del método froebel en España. En Moreno, P., Martínez, P.L., Sebastián Vicente, A. (Eds.) *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo xx* (265-277). SEPHE-CEME.

Martínez Ruiz-Funes, M.J., Moreno Martínez, P.L. y Sebastián Vicente, A. (2013). Los catálogos de material de enseñanza como recurso didáctico. En Espigado Tocino, M.G. et al. (Eds.), *Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (867-878). Universidad de Cádiz.

Meda, J. y Badanelli, A.M. (Eds.) (2013). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas.* EUM.

Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra xix e xx secolo.* FrancoAngeli.

Moeglin, P. (2010). *Les industries éducatives.* Presse Universitaire de France.

Mogarro, M. J. (Ed.) (2015). *Educaçao e Patrimonio Cultural. Escolas, objetos e practicas*. Ediçoes Colibri/Instituto de Educaçao.

Morandini, M.C. y Pizzigoni, F.D. (Eds.) (2023). *Looking for the First «Educational Technologies»: Commercial Catalogues as Sources for the Study of the Birth of School Materialities*. EUM

Moreno Martínez, P. (2005). El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas. En Naya Garmendia, L.M., Dávila Balsera, P. (Eds.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones* (vol. I, 342-355). Erein.

Moreno Martínez, P. y Sebastián Vicente, A. (2012) *Los catálogos de material de enseñanza y la cultura material de la escuela. la colección del Centro de estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia*. En IDEM, *En Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo xx* (293-309). SEPHE-CEME.

Moreno Martínez, P.L. y Marín Murcia, J.P. (2014) La casa comercial Cultura y la oferta de material pedagógico moderno en España (1924-1934). En Badanelli Rubio, A.M., Poveda Sanz, M., C. Rodriguez Guerrere, C. (Eds.) *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo* (509-521). Universidad Complutense de Madrid.

Pimenta Rocha, H.H. (2019). Indispensáveis em todas as escolas: uma incursão no mundo dos objetos escolares». *Cultura Material em História(s): artefatos escolares e saberes. Educar em Revista*. 35, 76, https://doi.org/10.1590/0104-4060.67775.

Pizzigoni, F.D. (2022). *Tracce di Patrimonio. Fonti per lo studio della materialità nell'Italia del secondo Ottocento*. Pensa Multimedia.

Pizzigoni, F.D. (2024) A new source for the historical-educative research: commercial catalogue of educational aids. First methodological reflections, *Paedagogica Historica: International Journal Of The History of Education,* 60:1, 87-102, DOI: 10.1080/00309230.2023.2258080

Targhetta, F. (2010). Uno sguardo all'Europa. Modelli scolastici, viaggi pedagogici ed importazioni didattiche nei primi cinquant'anni di scuola italiana. En Chiaranda, M. (Ed.) *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento* (55-176). FrancoAngeli

Rios Alcantara, W. R. 82021). Cultura Material Escolar e Comércio Local: Uma abordagem a História Econômica sobre a Escola Urbana (SÃO PAULO, 1894-1902). *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo*, 7, 1-24.

Rugoni de Sousa, G. y de Souza Kinchescki, A.P. (2021). O mais novo! O mais bonito! O melhor!: os objetos da escola em catálogos comerciais. En Bezerra Cordeiro, A. et al. *A teia das coisas: cultura material escolar e pesquisa em rede* (98-115). NEPIE-UFPR.

PAULA MILLÁN ALOSETE, PIONERA EN LA ILUSTRACIÓN DE LIBROS ESCOLARES DE LECTURA Y DIVULGACIÓN CIENTÍFICA

Paula Millán Alosete, Pionner in the Illustration of School Books for Reading and Scientific Dissemination

J. Damián López Martínez
CEME. Universidad de Murcia (España)
https://orcid.org/0000-0001-8922-1325

Resumen

Destacamos la figura de Paula Millán Alosete (1899-1979) como ilustradora de libros escolares de lectura científica muy difundidos en nuestro país: *Los crustáceos* y *Batracios y reptiles*, de la colección Libros de la Naturaleza, y *Los animales* y *Las plantas*. Son libros que forman parte del patrimonio relacionado con la historia de la cultura de la escuela española. También colaboró con sus dibujos en la ilustración de publicaciones de divulgación científica: *Flora de las aguas continentales españolas* y *Nuestros árboles forestales*. Como hemos verificado, los textos almacenan en sus páginas una obra artística que es preciso recuperar y proteger.

Palabras clave: Historia de la escuela; Libros escolares; Ilustración botánica; Patrimonio histórico-educativo.

Abstract

The figure of Paula Millán Alosete (1899-1979) stands out as the illustrator of school books for scientific reading that are very widespread in our country: *Los Crustáceos* and *Batracios y reptiles*, from the Libros de la Naturaleza collection, and *Los Animales* and *Las Plantas*. These books form part of the heritage related to the history of Spanish school culture. She also collaborated with his drawings in the illustration of popular science publications: *Flora de las aguas continentales españolas* and *Nuestros árboles forestales.* As we have verified, the texts store in their pages an artistic work that must be recovered and protected.

Keywords: History of the school; School books; Botanical illustration; Historical-educational heritage.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han publicado distintos trabajos que, desde diferentes ópticas, han rescatado del olvido a Paula Millán Alosete (Madrid, 1899-Madrid, 1976) como pintora y como ilustradora científica de las investigaciones de prestigiosos botánicos españoles como José Cuatrecasas, Arturo Caballero, Emilio Guinea, Elena Paunero, etc. (Legido, 2023; Barreda, 2022; Lérida, 2022; Rodrigo, 2020; Cabañas y Murga, 2016; Castillo, 1999; Castroviejo, 1979). Paula Millán, que tenía una severa pérdida auditiva, poseía una sólida formación en técnicas pictóricas ya que cursó estudios de artes plásticas en la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer, Escuela de Cerámica de La Moncloa y Escuela Especial de Escultura, Pintura y Grabado de la Escuela de Bellas Artes de San Fernando.

Dominaba distintas técnicas, la pintura al óleo, acuarela, temple, la xilografía o el diseño de entelados para pared.

Participó en numerosas exposiciones en el Círculo de Bellas Artes o en el Museo de Arte Moderno, en concursos y certámenes –en el Salón de Otoño participó en veintiocho ocasiones–, obteniendo diferentes premios. También trabajó como ilustradora en revistas. En opinión de Isabel Rodrigo (2020) es uno de los casos de artistas mujeres más injustamente silenciados en nuestra historia del arte.

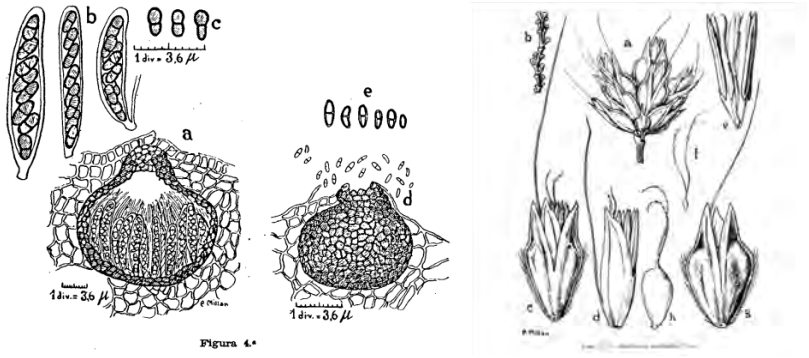
En mayo de 1933 Paula ganó por oposición la plaza de Auxiliar artístico del Real Jardín Botánico de Madrid, puesto que ocupó hasta su jubilación en 1969. Su estancia en esta institución científica le permitió colaborar estrechamente como ilustradora botánica en las investigaciones desarrolladas por Arturo Caballero Segares[1] o Elena Paunero Ruiz[2], entre otros más, aportando excelentes imágenes específicamente diseñadas. En este sentido, las investigaciones de Paunero sobre gramíneas fueron acompañadas con «magníficos grabados a línea con análisis realizados por la excelente dibujante Paula Millán, colaboradora incondicional de doña Elena, que representó también fidedignamente las secciones anatómicas de hojas y otros órganos así como de las porciones de epidermis sobre todo foliares» (Valdés, 2009, p. 136).

[1] Arturo Caballero dedicó a Paula una especie nueva de Marruecos, *Genista millanii*, en gratitud por sus excelentes dibujos en las ilustraciones de la flora endémica española y en otros trabajos.

[2] En octubre de 1937, Elena Paunero, con la ayuda de Paula Millán, Antonio Rodríguez y Antonio Aterido inventarió las bellas láminas de José Celestino Mutis, haciendo una revisión cuidadosa de ellas y un recuento riguroso.

Es destacable, como dice la conservadora y jefa de la Unidad de Archivo del Real Jardín Botánico-CSIC, Esther García Guillén, en la sección Exposiciones-Noticias del Real Jardín Botánico de Madrid, el trabajo colaborativo entre botánicos y artistas en la transmisión del conocimiento sobre el mundo vegetal, dando lugar a hermosísimas obras en las que arte y ciencia van de la mano (Real Jardín Botánico, 2023).

Imagen 1. *Dibujos de Paula Millán en investigaciones de Arturo Caballero y Elena Paunero.*



Fuente: *Anales del Jardín Botánico de Madrid.*

La ilustración científica –y dentro de ella la ilustración botánica– es considerada como un tipo de actividad artística al servicio de la comunicación especializada, como vía de transmisión del conocimiento realizada para representar con objetividad, precisión, exactitud, rigor y claridad el arquetipo –no el ejemplar– del ser vivo, mineral o elemento que representamos (Castellano, 2020).

A lo largo de sus muchos años de experiencia había obtenido conocimientos suficientes para que, unidos a su gran intuición y capacidad de observación, se convirtiera en una admirable dibujante de plantas, especificando las partes, tamaño y forma de manera exhaustiva y rigurosa.

Paula Millán trabajaba normalmente con plumilla y tinta china sobre papeles hechos a mano con marca de agua, con un trazo fluido y pulso firme. También son sobresalientes sus acuarelas. Destacan sus ilustraciones por su claridad, limpieza y belleza de sus trazos, por guardar exquisitamente la proporción en cada una de sus composiciones o por sus magistrales contrastes. Sus trabajos exhiben una combinación de meticulosidad, precisión, conocimiento botánico y dominio artístico de las distintas técnicas que utiliza (Castroviejo, 1979; Castillo, 1999, p. 445).

Junto a otras pioneras ilustradoras científicas como Teresa Madasú (1848-1917), Luisa de la Vega y Wetter (1862-1944), Josefa Sanz Echevarría (1889-1952)

o Victoria del Val (1922-2005), fueron venciendo la invisibilidad a la que estuvieron sometidas. De hecho, Paula Millán alcanzó un merecido reconocimiento, aunque Juan Luis Castillo manifiesta que «el anonimato que tuvo a gala exhibir en vida se ha traducido en un olvido injustificado» (Castillo, 1999, p. 446).

Además del trabajo desarrollado como pintora y como ilustradora botánica, nos propusimos investigar y poner en valor la labor de Paula Millán como ilustradora[3] de libros escolares de lectura y de divulgación científica, en los que sus dibujos expresan de manera fidedigna especies vegetales o animales «pero sin reflejar todas las características esenciales para la identificación de una especie y sin las convenciones típicas de la ilustración científica botánica» (Revuelta y Hernández, 2023, p. 119).

La metodología utilizada se basa en el análisis y estudio de los diferentes libros escolares de lectura y de divulgación científica que hemos seleccionado en los que Paula Millán colaboró con sus ilustraciones.

DESARROLLO

En este apartado nos centraremos en los libros que hemos utilizado en este trabajo. Para ello seleccionamos dos libros de la colección *Libros de la Naturaleza* escritos por Josefa Martí Tortajada[4], *Los crustáceos* (Martí, 1941) y *Batracios y reptiles* (Martí, 1942), así como otros dos de la misma autora, *Los animales* (1943) y *Las*

[3] En la actualidad, en España se llama ilustración naturalista a lo que en los países anglosajones se denomina arte botánico. La ilustración naturalista puede permitirse ciertas licencias artísticas o de capacidad de síntesis al condensar la esencia fundamental de una planta que serían impensables en el caso de la ilustración científica y que trascienden las normas de representación características de la ilustración científica clásica (Revuelta y Hernández, 2023).

[4] Josefa Martí Tortajada (1904-1980), licenciada en Ciencias Naturales por la Universidad Central de Madrid, participó en cursos organizados por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), fue Aspirante al Magisterio Secundario en el Instituto-Escuela de Madrid en octubre de 1933. Socia de la Real Sociedad Española de Historia Natural. En 1943 consiguió una plaza de Preparadora en la Dirección General de Agricultura, tomando posesión de su cargo en la Estación de Praticultura y Cultivos de Vega de La Coruña, donde permaneció hasta 1946, año que solicitó la excedencia voluntaria. En junio de 1947 alcanzó el grado de Doctora con la calificación de sobresaliente en la Universidad Central de Madrid. Ejerció como colaboradora del Servicio de Fitopatología y Plagas del Campo, dependiente del Instituto Nacional de Investigaciones Agrarias (INIA), centro al que reingresó en 1952. Realizó distintas investigaciones sobre la estructura del cerebro de dos especies de saltamontes. En 1974 se jubiló en el Departamento de Protección Vegetal del INIA, falleciendo en enero de 1980 en Madrid (Gragera y Suárez, 2014). Por la documentación depositada en la web del Archivo del Centro Documental de la Memoria Histórica, sabemos que fue detenida, encarcelada y posteriormente condenada a seis años y un día de internamiento en campo de trabajo según la sentencia de 16 de enero de 1939 del Tribunal especial de guardia nº 2 de Madrid. Se le acusaba de «Alta Traición y espionaje» por haber llevado a cabo actividades hostiles a la República

plantas (1945), publicados por Espasa-Calpe. También colaboró con sus dibujos en la ilustración de publicaciones de divulgación científica: *Flora de las aguas continentales españolas* de Antonio Rodríguez Martínez[5] (Rodríguez, 1968) y *Nuestros árboles forestales*, de los ingenieros de montes José María Ferrer Granda y Manuel Rodríguez de la Zubia (Ferrer y Rodríguez, 1968).

Los dibujos de Paula Millán en dos libros de la colección Libros de la Naturaleza

La colección *Libros de la Naturaleza* fue una idea de Lorenzo Luzuriaga durante su estancia en la gestión de la casa Calpe (Sánchez, 2005), y, como hemos mostrado en otros trabajos (López, 2017), puede ser el más notable proyecto editorial específicamente dedicado a la enseñanza y divulgación de las ciencias de la naturaleza acometido en España durante el primer tercio del siglo xx. Estas obras que Calpe (Espasa-Calpe desde de 1925) comenzó a publicar a partir de 1922 trataban de seguir las nuevas, entonces, orientaciones otorgadas a los libros de lectura debido a la influencia del movimiento de innovación pedagógica que se desarrolló en Europa con la extensión de las ideas de la *Escuela Nueva*, algo crucial en el caso de la renovación de la enseñanza de las ciencias experimentales[6] en España (Bernal, 2001).

Calpe difundió sus catálogos a través de la red desplegada para la comercialización de sus libros en Madrid, Barcelona y Buenos Aires, los diarios *El Sol*, *La Voz*, y la Casa del Libro, la más importante librería española (Sánchez Vigil, 2006). También fueron recomendados por profesores renovadores como Enrique Rioja, Margarita Comas Camps o Vicente Valls Anglés. En el caso concreto de esta colección destaca la labor de difusión realizada por la *Revista de Pedagogía*, aportando una extensa información crítica sobre sus libros (Bernal, López y Moreno, 2005; López y Bernal, 2008; López y Delgado, 2014).

Cuando se publicó el libro de Josefa Martí *Los crustáceos* se utilizó la misma portada con la que apareció en 1930 *La vida de los crustáceos,* de Cándido Bolívar Pieltain[7].

---

que trataban de favorecer a las «tropas al servicio de la invasión y de la traición a la Patria» (https://pares.cultura.gob.es/inicio.html).

[5] Antonio Rodríguez Martínez fue Maestro del Laboratorio de Botánica de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Montes y Preparador del Jardín Botánico de Madrid.

[6] En muchos casos, la lectura era la única vía que se ofrecía para adquirir los primeros conocimientos científicos por lo que el carácter auxiliar de los libros de lectura en la enseñanza de las ciencias de la naturaleza fue importante.

[7] Cándido Bolivar (Madrid, 1897-Ciudad de México, 1976), experto en entomología y catedrático de Zoografía de Articulados desde 1922 de la Universidad Central de Madrid. Exiliado en

Imagen 2. *Portada y títulos de los libros de Cándido Bolívar y Josefa Martí.*



Fuente: *MUVHE. Universidad de Murcia.*

A pesar de compartir la misma cubierta, ni los títulos de los libros ni de cada uno de los capítulos son iguales. También la forma de abordar y desarrollar los contenidos tratados en los libros de Bolívar y Martí es diferente.

Probablemente el recuadro negro que aparece en la parte inferior derecha podría ocultar el nombre del dibujante, ilustrador y caricaturista Luis Bagaría, exiliado en 1938 a París y en 1940 a La Habana, donde falleció.

Otro libro de Josefa Martí en la colección *Libros de la Naturaleza* es *Batracios y reptiles*. La edición que hemos manejado es de 1949, otras ediciones son de 1942, 1959 y 1969.

Los crustáceos tiene noventa y tres páginas y *Batracios y reptiles*, noventa y cinco. El texto incluye una excesiva nomenclatura científica –que solo puede resultar significativa para entendidos en la materia– y no es lo más idóneo si consideramos la edad y desarrollo mental de los lectores a los que va dirigido, aunque trata de utilizar un lenguaje sencillo para explicar con claridad y de forma asequible las particularidades de los animales tratados y despertar interés y curiosidad. En *Batracios y reptiles*, como dicen Francisco Gragera y Federico Suárez, Josefa Martí mezcla de manera magistral los datos biológicos más relevantes de cada una de las

México, fue profesor de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional, Director del Laboratorio de Entomología de dicho centro, consejero científico en el Instituto Internacional de la Hilea Amazónica. Fue Presidente de la Sociedad Mexicana de Historia Natural y redactor y director de la revista *Ciencia*.

especies tratadas con la información obtenida por la propia autora en trabajos de campo previos, añadiendo a veces notas curiosas y hasta opiniones muy personales, por ejemplo, califica a la lagartija roquera como «el reptil más simpático y de sociabilidad espontanea mayor, condición esta última que hemos podido apreciar en ocasión de hallarnos comiendo a pie de la Sierra del Guadarrama» (Gragera y Suárez, 2014, p.52)

Imagen 3. *Cubierta y detalle de la cubierta de Batracios y reptiles.*



Fuente: *Colección particular de J. Damián López.*

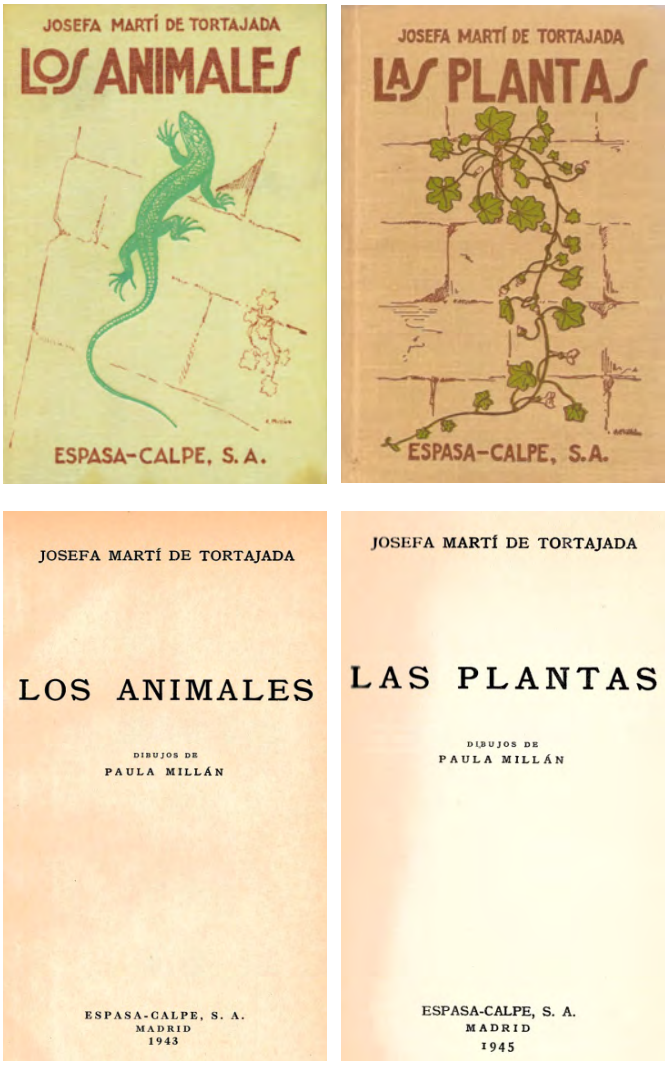
Paula Millán colaboradora en la ilustración naturalista de dos libros escolares de lectura científica

Josefa Martí Tortajada es también la autora de *Los animales* (1943) y *Las plantas* (1945), publicados por Espasa-Calpe, aunque ya no formando parte de la colección *Libros de la Naturaleza*. Como se puede apreciar en la imagen siguiente (Imagen 4), las cubiertas y los dibujos insertados en las páginas de ambos textos muestran que la autoría es de Paula Millán.

Algo a destacar puesto que el papel de las ilustradoras había sido tradicionalmente infravalorado. Desde el anonimato –sus nombres no aparecían en cubiertas, portadillas o portadas interiores de los libros– se pasó paulatinamente a que fuesen haciéndose más visibles y aparecieran sus nombres junto al autor de la obra.

Tanto las ciento ochenta páginas de *Los animales* como las ciento veintiséis de *Las Plantas* están profusamente ilustradas, introduciendo el color (dos colores, sepia-negro en uno y verde-negro en otro), siendo ello una diferencia notable respecto a *Los crustáceos* y *Batracios y reptiles*, en los que todos los dibujos son a un solo color, el negro.

IMAGEN 4. *Cubierta y portada de Los animales y de Las plantas.*



Fuente: *Colección particular de J. Damián López.*

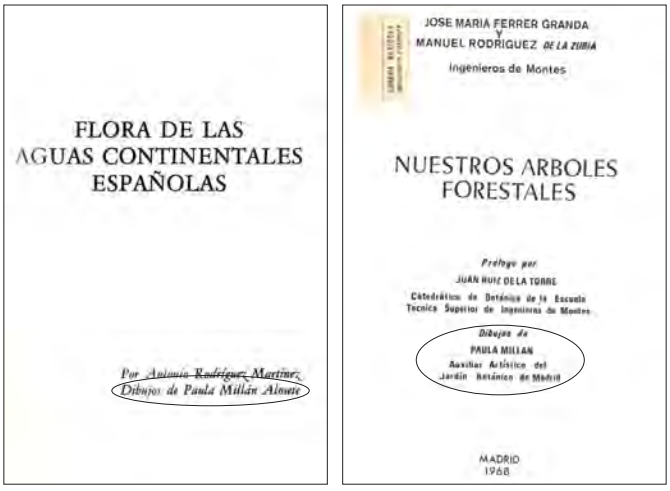
El texto escrito de *Los animales* y *Las plantas* es mucho menos científico que los anteriores, siendo más asequible para el público infantil. Utiliza las conversaciones y cuestiones que plantean una maestra y un maestro a su alumnado para desarrollar los contenidos tratados. Los títulos de los diferentes capítulos son sugerentes (Por qué caen las hojas en invierno, Las plantas que cazan con trampa, …).

Paula Millán, ilustradora de otros libros de divulgación científica

En 1968, participó en la ilustración de dos libros de divulgación científica: *Flora de las aguas continentales españolas* y *Nuestros árboles forestales*. El autor del primero es Antonio Rodríguez Martínez[8] (Rodríguez, 1968), compañero de Paula Millán en el Jardín Botánico de Madrid.

Como se puede apreciar en la imagen siguiente, en las portadas de los libros consta que los dibujos son de Paula Millán Alosete, realizados con gran fidelidad del natural.

Imagen 5. *Portada de Flora de las aguas continentales españolas y Nuestros árboles forestales.*



Fuente: *Colección particular de J. Damián López.*

Flora de las aguas continentales españolas pretendía «despertar en el pescador el interés por el conocimiento de los vegetales que habrá de encontrar en sus excursiones por las orillas de los ríos, conocimiento que le supondrá un motivo más de atracción durante sus ratos de esparcimiento». Por tanto, ayudó a la aproximación de la cultura científica a la sociedad.

Tiene ciento veintiséis páginas, indicando de cada una de las especies vegetales el nombre científico y vulgar, una breve descripción y su localización y hábitat.

[8] Antonio Rodríguez Martínez era entonces Maestro del Laboratorio de Botánica de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Montes y Preparador del Jardín Botánico de Madrid

Incluye al final un índice de nombres científicos y vulgares de las especies tratadas. Como se indica en la cubierta, contiene cincuenta y seis láminas en color.

Como hemos dicho anteriormente, también participó en la ilustración de *Nuestros árboles forestales*, de los ingenieros de montes José María Ferrer Granda y Manuel Rodríguez de la Zubia (Ferrer y Rodríguez, 1968), quienes con un afán divulgativo tratan de facilitar la identificación de árboles forestales de nuestro país por excursionistas y amantes del campo.

En el prólogo de la obra, el catedrático de Botánica de la Escuela Superior de Ingenieros de Montes, Juan Ruiz de la Torre, manifiesta sobre Paula Millán que era «maestra de excelentes dibujantes fitógrafos, cuyos dibujos y acuarelas nos han hecho admirar tantas veces la belleza de la flora espontánea», y en la introducción, los autores consideran las láminas incluidas en el libro «originales de la acreditada dibujante señorita Paula Millán, como una aportación muy valiosa de esta obra; son excelentes por su gran claridad en los detalles y son auténticas pues están sacadas directamente de las plantas».

Tiene ciento veintiuna páginas e incluye al final un vocabulario científico explicado así como un índice alfabético de nombres vulgares y latinos. Todos los dibujos de este libro son en color negro excepto una lámina a color. Incluye también una copiosa colección de fotografías.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

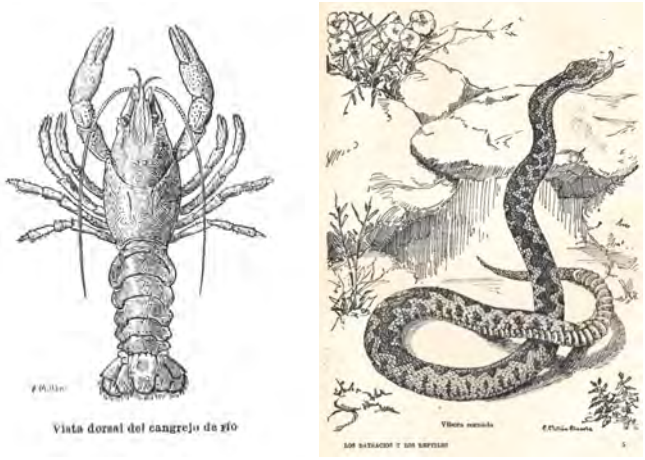
La ilustración naturalista de animales y plantas, basada en la observación, trata de retratar aquello que se observa, ser fiel a los seres vivos que representan, aunque hay cabida para una visión más personal o subjetiva del autor tomando más libertades en cuanto a color y forma.

Batracios y reptiles incluye en sus páginas seis láminas con fotografías en blanco y negro y catorce ilustraciones, de las que cinco son de Paula Millán, habiendo otras sin firmar. También es la autora de la cubierta del libro.

Los crustáceos incluye seis láminas con fotografías en blanco y negro y treinta y siete ilustraciones, firmando Paula cuatro de éstas. Hay varias que carecen de firma, otras que realizó la propia autora –firmando como M. Tortajada, J. M. Tortajada– y suponemos que también hizo las restantes, aunque difiere la firma. En las realizadas por Paula Millán su nombre aparece en los dibujos pero no se destaca en la portada del libro.

Los animales y *Las plantas* incluyen sesenta y cinco y ochenta y seis dibujos respectivamente.

IMAGEN 6. *Dibujos de Paula Millán en* Los crustáceos *y* Batracios y reptiles.



Fuente: *Los crustáceos, p. 13. Batracios y reptiles, p. 65.*

IMAGEN 7. *Ilustraciones de Paula Millán en* Los animales *y* Las plantas.



Fuente: *Los animales, p. 133. Las plantas, p. 21.*

Los dibujos de Paula ayudan a centrar la atención del lector, sirven para amenizar y mantener su interés, ofrecen la oportunidad de desarrollar el sentido y goce estético en la contemplación de animales y plantas. Además, invitan a despertar y fomentar la curiosidad, a estimular en los lectores el hábito de observación y a realizar un examen más detallado de sus características morfológicas y estructurales.

Se puede apreciar una indudable calidad estética en todos ellos, aunque es el texto escrito el que guía el discurso, el que aporta y transmite la información básica mientras que la imagen se subordina al texto, es un elemento secundario y complementario ya que solo mejora el aspecto estético. La conexión entre la información visual y la información textual es débil ya que no se menciona su correspondencia con el texto escrito, aunque normalmente si se considera una contigüidad espacial entre ambos.

Por último, es preciso considerar la función emocional de las ilustraciones ya que pueden provocar reacciones afectivas y fomentar interés, gusto y recreo por la naturaleza.

Imagen 8. *Ilustraciones de Paula Millán en libros de divulgación científica.*



Fuente: *Flora de las aguas* …, p. 8. *Nuestros árboles*…. Lámina suelta.

CONCLUSIÓN

Paula Millán Alosete fue una notable pintora y una importante ilustradora científica que también participó en la ilustración naturalista de libros escolares de lectura y de divulgación científica con aportaciones muy valiosas. Sus ilustraciones son de una considerable calidad estética, combinando con éxito el arte y la ciencia.

Es preciso insistir en recuperar y proteger aquellos libros que forman parte del patrimonio relacionado con la historia de la cultura de la escuela española que almacenan en y dentro de sus cubiertas ilustraciones que, como las de Paula Millán Alosete, contienen en su interior una galería de obras de arte que es preciso salvaguardar y preservar.

REFERENCIAS

Barreda, Mª D. (2022). Las Primeras Artistas de la Asociación Española de Pintores y Escultores, Paula Millán Alosete. *Gaceta de Bellas Artes de la Asociación Española de Pintores y Escultores.* Recuperado en 7 de noviembre de 2023 de https://gacetadebellasartes.es/wp-content/uploads/2021/12/Las-Primeras-Artistas-de-la-Asociaci%C3%B3n-Espa%C3%B1ola-de-Pintores-y-Escultores.-Paula-Mill%C3%A1n-Alosete.pdf.

Bernal, J. M. (2001). *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*. Biblioteca Nueva.

Bernal, J. M.; López, J. D. y Moreno, A. (2005). Las ciencias de la naturaleza en los libros escolares de lectura. En Comas, F. y Motilla, X. (Coord.), *Història/Històries de la lectura.* (pp. 411-420). Institut d'Estudis Baleàrics.

Cabañas, M. y Murga, I. (Eds.) (2016). *Arte en el Real Jardín Botánico: patrimonio, memoria y creación.* Ediciones Doce calles.

Castellano, M. (2020). Ilustración naturalista, botánica y científica: un oportuno lugar de encuentro. *Conservación vegetal*, 24, 1-5.

Castillo, J. L. (1999). Paula Millán Alosete, artista botánica española. *Anales Jardín Botánico de Madrid,* 57 (2), 444-446.

Castroviejo, S. (1979). In memoriam. *Anales del Jardín Botánico de Madrid,* 1. 5.

Ferrer, J. Mª y Rodríguez, M. (1968). *Nuestros árboles forestales.* Ministerio de Agricultura.

Gragera, F. y Suárez, F. (2014). Josefa Martí Tortajada, una pionera en la investigación y divulgación científica. *Quercus*, 335, 48-54.

Legido, T. (Coord.) (2023). *Ellas ilustran botánica. Arte, ciencia y género*. CSIC.

Lérida, A. (2022). *Mujeres pioneras: ilustradoras científicas rescatadas del olvido*. The Conversation. Recuperado en 10 de enero de 1923 de https://theconversation.com/mujeres-pioneras-ilustradoras-cientificas-rescatadas-del-olvido-190761.

López, J. D. (2017). Construir una imagen de la ciencia: las ilustraciones de los libros escolares de lectura científica. En Moreno, P. L. y Viñao, A. (Coords.), *Imagen y educación. Marketing, comercialización y didáctica (España siglo xx)* (pp. 177-194). Morata.

López, J. D. y Bernal, J. M. (2008). La Revista de Pedagogía como fuente de información sobre el material científico-didáctico escolar. En Juan, V. (ed.), *Museos Pedagógicos. La memoria recuperada* (pp. 351-366). Museo Pedagógico de Aragón.

López, J. D. y Delgado, Mª Á. (2014). La enseñanza de las ciencias escolares en la Revista de Pedagogía (1922-1936). *Educació i Història,* 24, 69-101. DOI: 10.2436/20.3009.01.135

Martí, J. (1941). *Los crustáceos.* Espasa-Calpe S.A.

Martí, J. (1942). *Batracios y reptiles*. Espasa-Calpe S.A.

Martí, J. (1943). *Los animales*. Espasa-Calpe S.A.

Martí, J. (1945). *Las plantas.* Espasa-Calpe S.A.

Real Jardín Botánico (25 de octubre de 2023). *Marta Chirino. La naturaleza al detalle*. https://rjb.csic.es/marta-chirino-presenta-en-la-naturaleza-al-detalle-su-mirada-artistica-botanica-mas-personal/

Revuelta, A. J. y Hernández, Ó. (2023). Artistas botánicas contemporáneas. De la ilustración técnica a la divulgación científica. En Legido, T. (Coord.), *Ellas ilustran Botánica. Arte, ciencia y género* (pp. 117-135). CSIC.

Rodrigo, I. (2020). Pintoras y escultoras en el Museo de Arte Moderno de Madrid. Sus exposiciones entre 1898 y 1936. *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte* 32, 97-122.

Rodríguez, A. (1968). *Flora de las aguas continentales españolas*. Ministerio de Agricultura.

Sánchez, J. M. (2005). *Calpe. Paradigma editorial*. Trea.

Sánchez, J. M (2006). La editorial CALPE y el Catálogo general de 1923. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 29, 259- 277.

Valdés, B. (2009). In memoriam. Dra. Elena Paunero Ruiz (1906-2009). *Anales del Jardín Botánico de Madrid*, 66(1), 133-136.

ENTRENAR LOS CUERPOS PARA EDUCAR LAS MENTES: LA EDUCACIÓN MILITAR A TRAVÉS DE LOS LIBROS DEL INTERNADO G. LEOPARDI DE MACERATA

Train Bodies to Educate Hearts and Minds: Military Education Through the Books of G. Leopardi Boarding School in Macerata

Elisabetta Patrizi
Università degli Studi di Macerata (Italia)
https://orcid.org/0000-0003-2383-1993

Resumen

Tras describir el proceso de afirmación del modelo de pedagogía militar en Europa y en Italia, el artículo se centra en el experimento de militarización que se llevó a cabo en el Internado G. Leopardi de Macerata entre 1886 y 1893. Una vez definido el marco de referencia histórico-educativo, se examinan, también a la luz de la literatura escolar y educativa contemporánea, tres libros para soldados presentes en la biblioteca escolar del internado y publicados en el período de experimentación militar del instituto: *La vida del regimiento* de Nicola Marselli (1889), *Por qué y cómo ser soldado* de Felice Mariani (1889) y *El oficial moderno* de Pietro Gramantieri (1893).

Palabras clave: Educación militar; Cuerpos de educandos; Literatura educativa; Biblioteca escolar; Italia siglo xix.

Abstract

After describing the process of affirmation of the military pedagogy model in Europe and Italy, the article focuses on the militarization experiment that involved the G. Leopardi boarding school in Macerata in the years 1886-1893. Clarified the historical-educational framework, three books for soldiers present in the boarding school library and published during the institute's military experimentation period are examined - also in light of con-

temporary scholastic and educational literature: *La vita del reggimento* by Nicola Marselli (1889), *Perché e come si fa il soldato* by Felice Mariani (1889) and *L'ufficiale moderno* by Pietro Gramantieri (1893).

Keywords: Military education; Student bodies; Educational literature; School library; Italy 19th century.

INTRODUCCIÓN: DISCIPLINA MILITAR Y ESCUELA EN LA ITALIA LIBERAL

Durante el período jacobino, se desarrolló una pedagogía militar que afectó a todo el sistema académico y que no se limitaba a enmarcar a las generaciones jóvenes a través de comportamientos externos, sino que apuntaba a enseñar un nuevo *ethos* civil, basado en virtudes como el honor, la honestidad y el coraje, el ahorro, la moderación, el espíritu de sacrificio y, sobre todo, el amor a la patria. Este proyecto, sin embargo, se quedó mayoritariamente sobre el papel y se materializó especialmente durante la era napoleónica, en la que tuvo una función de 'incubadora' de lo que serían los desarrollos posteriores de este modelo educativo entre las naciones europeas en el siglo xix (Polenghi 2003).

En la época de la Restauración se aplicó un modelo educativo de estilo militar, que debía favorecer la adquisición de un código de valores y de comportamiento encaminado a promover el orden, la subordinación a los superiores y la obediencia al soberano. El *corpus* ético, en particular, constituyó la columna vertebral de la pedagogía militar y así fue también en el período siguiente, pero los puntos clave de referencia cambiaron. En adelante, lo que surgió fue la necesidad de unir a las masas hacia un espíritu patriótico común y un sentimiento de hermandad nacional. En toda Europa, a pesar de la naturaleza específica de cada estado, la escuela y el ejército se encargaron de esta importante tarea educativa, ya que representaban efectivamente a los organismos estatales que mejor podían llegar a grandes sectores de la población (La Manna, 2018). Ambas instituciones cumplieron su misión al establecer una fuerte relación complementaria, mediante la cual «la escuela enseñaba el valor del servicio militar» (Polenghi, 2003, p. 121), mientras que el ejército asumía la función de «escuela de la nación» (Conti, 1992, p. 955).

Esta estrecha «alianza» entre la escuela y el ejército también se aplicó en la península italiana. Durante los años del Risorgimento se afianzó la idea de un Estado que debía «hacerse cargo de una educación nacional de carácter militar, para preparar a los ciudadanos para defender conscientemente sus derechos políticos y su patria» (Polenghi, 1999). En el período posterior a la unificación, la clase dominante sintió fuertemente la necesidad de formar la conciencia nacional de los italianos, especialmente en el campo y en las zonas del sur, donde dominaban la ignorancia y la superstición y donde los largos siglos de sumisión a los extranjeros habían hecho

que la población no estuviera acostumbrada al sentido del deber y fuera ajena a cualquier sentimiento de patriotismo. La clase dirigente liberal necesitaba urgentemente revertir esta situación y lanzar una gran empresa pedagógica, en la que el Estado asumiera las funciones de la familia hacia un pueblo-niño (Gibelli, 2005, p. 4), que debía ser arrancado de la condición de abyección moral, de miseria e ignorancia en la que a menudo vivía, y moldearlo a través de una sólida idealidad patriótica, capaz de ennoblecerlo y darle una nueva vida. Se vislumbraba, por tanto, una operación no solo de carácter educativo, sino también de civilización de las masas, que el Estado pretendía llevar a cabo a través del ejército y las escuelas.

El fuerte deseo de enfatizar los elementos de convergencia pedagógica entre la escuela y el ejército empujó al Estado liberal a lanzar un proyecto de militarización dentro de algunos internados nacionales (Conti, 1992, pp. 962-999). El proyecto se inició en 1885 e involucró, primero, a los internados de Milán y Salerno y, a partir del curso 1886-1887, a los de L'Aquila, Siena y Macerata. Este experimento surgió del acuerdo entre el Ministerio de Guerra y el Ministerio de Educación, entonces representados –respectivamente– por los ministros Cesare Francesco Ricotti Magnani y Michele Coppino, y se basó en la firme convicción de que la educación militar podría dar nueva vida al plan nacional de educación italiano. Además, los internados militarizados fueron vistos como una solución válida para revitalizar el desempeño de los internados, que hasta ese momento no habían «dado buenos resultados» (ibíd., p. 983), hasta el punto de que todavía eran ampliamente superados por las escuelas dirigidas por órdenes religiosas[1]. La prueba generó muchos desconciertos, especialmente en el Parlamento. No se dudaba de la importancia de dar un carácter más marcadamente militar a los internados, pero los métodos con los que se pretendía implementar este programa suscitaban dudas, cuando no abiertamente agravios, sobre todo debido a la dualidad administrativa que se introdujo en los cinco internados militarizados. De hecho, junto a la figura del director, responsable del profesorado y de la ejecución de los programas ministeriales, se introdujo la de un alto oficial del ejército con título de comandante que, con la ayuda de otros oficiales, debía supervisar la disciplina de los institutos involucrados en el proyecto.

Con el R.D. 5428 (serie 3a) del 7 de junio de 1888 prorrogó el experimento de militarización por otros tres años y los internados de Macerata, Milán, Salerno, Siena y L'Aquila quedaron bajo la autoridad del Ministerio de la Guerra, tomando

[1] Este predominio queda patente en las cifras. Los internados nacionales de la época eran 29 y acogían a unos 2.500 alumnos, frente a 281 seminarios o internados episcopales, que contaban con una población escolar de unos 16.000 alumnos, y 120 internados privados, en su mayoría gestionados por instituciones religiosas, que albergaban a unos 10.000 alumnos. Véase Conti, 1992, p. 962.

el nombre de «internados militares nacionales». También asignaban al comandante las funciones de director, que debía desempeñar con la colaboración de un profesor designado por Minerva para la dirección de los estudios (Bissanti, 1900, pp. 175-176). Estas medidas solo exacerbaron la controversia hacia las instituciones que parecían cada vez más similares a las escuelas militares.

Mientras tanto, el ministro de Educación Pública, Boselli, había ordenado una inspección de los cinco institutos implicados, realizada por los profesores Enrico D'Ovidio y Carlo Gioda, quienes emitieron una opinión final que no fue precisamente positiva. En esencia, los dos inspectores, sin perjuicio del principio de la educación militar como herramienta válida para revitalizar el programa de formación patriótica de las nuevas generaciones, sostuvieron que para implementarla no era necesario recurrir a oficiales del ejército, sino que bastaba con confiar en buenos educadores, como de hecho ya sucedió en muchos internados nacionales, que habían introducido ejercicios gimnásticos y militares con menores costos y con igual o mayor éxito que los militarizados. En 1891 entró en escena en los internados militares nacionales la figura del director de estudios, quien efectivamente desempeñaba la función de director, pero que en el ejercicio de su rol estaba obligado a tomar decisiones acordadas con el comandante. Esta solución parecía un compromiso que no logró resolver los problemas subyacentes en la gestión de las instituciones militarizadas. El experimento fue renovado por otros dos años (Bissanti, 1900, pp. 250-251), pero estaba destinado a terminar, ya que «no había dado los frutos esperados» (Conti, 1992, p. 996). El epílogo llegó en 1893 y sonó como uno de los signos del fracaso de aquel programa de nacionalización de las masas sobre el que tanta tinta se había derramado y tanto se había hablado a nivel oficial, pero que en realidad el Estado liberal no fue capaz de implementar con convicción (*ibid.*, pp. 993-999).

Es en este marco que se desarrolla la experiencia de militarización del Internado G. Leopardi en Macerata, en la que esta contribución pretende centrarse, analizando en particular los libros para soldados publicados en los años en que se implementó este experimento.

LA MILITARIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS Y EL INTERNADO DE MACERATA

El internado Giacomo Leopardi de Macerata se fundó en 1861 por iniciativa de la administración provincial, con el fin de acoger preferentemente, según la práctica de los internados, «a aquellos jóvenes que no encuentran escuelas adecuadas para sus estudios en su lugar de residencia habitual» (Ministerio de Educación Nacional, 1941, p. 9). Dotado desde el principio de una escuela primaria interna, el Internado Macerata, cuando en 1875 se le concedió trasladarse a las instalacio-

nes del antiguo convento dominico de la ciudad, especialmente adaptadas para el desempeño de las nuevas funciones, acogió también durante un tiempo el instituto técnico y las instalaciones del instituto, tanto para la educación secundaria obligatoria como para el bachillerato, que luego se trasladaron a edificios cercanos (Avesani, 1988). Como lo demuestran los datos estadísticos y las anotaciones dejadas en los volúmenes de la biblioteca del instituto de Macerata, el instituto pudo interceptar estudiantes no solo de la provincia de Macerata, sino también del exterior, procedentes en particular de Abruzzo, Puglia y Molise[2].

Al igual que en los demás internados del Reino, también en el de Macerata, inmediatamente se dio gran importancia a la educación física, otorgándole una orientación militar. Por otra parte, ya en el *Informe a Su Majestad sobre el siguiente Reglamento de 25 de agosto de 1860 para los internados nacionales* se señalaba que «la tendencia y el espíritu militar» era «muy conveniente a los tiempos, y lo único que obtiene obediencia con dignidad y franqueza, con modestia, orden y precisión, sin minucias infantiles y monásticas» (Bissanti, 1900, p. 13). En el *Reglamento* se encuentran varias confirmaciones sobre el hecho de que la vida en el internado debía llevarse a cabo según un enfoque militar. Cabe señalar, por ejemplo, que se sugirió, cuando fuera posible, asignar el papel de censor a un soldado, a quien se le confiaba la supervisión de la «disciplina de los internos» (*ibid.*, p. 15). En cuanto a la organización interna, se inspiraba claramente en la del cuartel, ya que los estudiantes estaban divididos en compañías, que debían estar compuestas por un máximo de 20 miembros y ser homogéneas en cuanto a edades y tipo de escuela. Además, las actividades internas, según prescribía también el *Reglamento de los internados nacionales*, debían estar marcadas por el «sonido del tambor» (*ibid.*, p. 18). Por último, no hay que olvidar que el cumplimiento de las normas también estaba garantizado mediante un preciso sistema de premios y castigos y entre estos últimos también estaban la «suspensión o pérdida de los grados militares», de la que evidentemente los internos podían presumir dentro de la compañía, y la «pérdida del uniforme por uno o más días», de tipo militar, prescrita a todos los estudiantes (*ibid.*).

En la introducción al primer *Reglamento del Internado de Macerata*, redactado en 1862, el rector Chiarella, al ilustrar la línea educativa del instituto, acogiendo

[2] Aproximadamente 400 ejemplares de la colección histórica de la biblioteca del Internado G. Leopardi de Macerata, compuesta por más de 2000 unidades de inventario, presentan elementos extratextuales, que se revelan en forma de simples firmas, notas personales, comentarios y a veces juicios articulados sobre textos. En muchas de estas anotaciones el lector indica el lugar de nacimiento, que a menudo se remonta a lugares ubicados fuera de la provincia de Macerata (Ascenzi, Patrizi, 2024). En cuanto a los datos estadísticos, por ejemplo, cabe señalar que para el curso 1939-1940 había hasta 105 internos provenientes de fuera de la provincia, de un total de 130 estudiantes (Ministero dell'educazione nazionale, 1941, p. 215).

plenamente las indicaciones ofrecidas en el *Reglamento de los internados nacionales*, afirmaba: «No separar al hombre ni de la humanidad, ni de Dios. Por el contrario, intentaremos ajustarlo a ambos, educando al mismo tiempo los sentimientos religiosos y los sentimientos sociales; y resumiendo nuestro programa en este resumen: Religión y Patria» (*Regolamento*, 1865, p. 5). Este breve pasaje explica las coordenadas clave del proyecto de construcción nacional italiana, dentro del cual la disciplina militar se convirtió en un dispositivo educativo clave para construir la identidad cultural y la fisonomía social del país. El Internado de Macerata se adhirió plenamente a este modelo y asignó a la educación militar un valor educativo muy alto desde el principio. De hecho, ya en el primer *Reglamento* de 1862, no solo se imponía el uso de un uniforme «de gala» para ocasiones especiales y uno «raso» para los días ordinarios, sino que se seguía el reglamento de los internados nacionales, aplicándose la división interna de los estudiantes en compañías diferenciadas por edad, y confiadas a «estudiantes graduados», cuyo puesto se renovaba cada año, y se les asignaba un dormitorio y una sala de estudio (*ibid*., p. 14).

Respecto al programa educativo, el internado indicaba que ofrecía: «alojamiento, alimentación, instrucción religiosa, educación civil, militar y física, así como atención médico-quirúrgica» (*ibid*., p. 8). Respecto a la educación física, el Reglamento de 1862 especificaba: Los «ejercicios gimnásticos y militares» se realizan en paralelo a los realizados «en el curso secundario de estudios clásicos y técnicos». (*ibid*.). La educación física, entendida en sentido paramilitar, tenía la tarea de fortalecer los miembros e inculcar los valores del 'ciudadano-soldado', como el orden, la obediencia y la resistencia al cansancio. Esta orientación estaba destinada a acentuarse aún más no solo tras la introducción de la enseñanza obligatoria de la gimnasia en todos los niveles escolares, que se produjo como se sabe en 1878 gracias a Francesco De Sanctis (Bonetta, 1990, pp. 82-85), sino sobre todo ello con el ascenso a la Minerva del médico positivista Guido Baccelli, que había puesto en marcha programas en los que la gimnasia masculina asumía una clara función preparatoria con respecto al servicio militar, hasta el punto de incluir ejercicios explícitamente tomados de este entorno, como el tiro, marchas, manejo y limpieza de armas (*ibid*., pp. 173-176).

Este tipo de enfoque educativo histórico, en el caso del Internado de Macerata, experimentó una nueva aceleración después de la nacionalización del instituto, implementada con el Real Decreto del 5 de septiembre de 1886, n. 4095, en paralelo al inicio del experimento de militarización que, como se ha mencionado anteriormente, involucró al instituto de Macerata junto con otros cuatro institutos del Reino hasta 1893 (Bissanti, 1900, pp. 158-159). En este perodo el internado pasó a depender del Ministerio de la Guerra y la gestión interna se confió, en lugar de a un rector, como dictaba la tradición, a un militar, en este caso al teniente coronel Antonio Incoronato (Annuario, 1930, p. 8). En esta fase, en cuanto al programa

de enseñanza, una de las novedades más significativas fue la introducción de «las disciplinas internas obligatorias de la enseñanza militar impartida en los colegios militares» (Conti, 1992, p. 966). Esta innovación se extendió, poco después, a todos los internados del Reino, según confirma el *Reglamento de internados nacionales* de 1888. Entre las actividades obligatorias y gratuitas ofrecidas dentro de los internados figuraba la enseñanza de «teorías militares con las necesarias ejercicios militares, incluidos tiro al blanco, esgrima, bastón, sable y florete», precisando que la «instrucción militar teórica y práctica» debía impartirse «con especial cuidado y según las normas seguidas en los internados organizados militarmente», indicadas explícitamente como modelos para emular e inspirarse en (Bissanti, 1900, p. 181).

Otras precisiones en este sentido resultaron de las disposiciones adoptadas ese mismo año para *La enseñanza de gimnasia, esgrima, teorías y ejercicios militares en los internados nacionales*. En ellas se estableció que:

> Para los ejercicios de esgrima y de gimnasia con aparatos, así como para los ejercicios militares de los que el tiro sea parte complementaria, la duración total de las clases será de seis horas semanales, repartidas de la siguiente manera:
> a) Dos horas de gimnasia sobre aparatos en equipos separados;
> b) Dos horas de ejercicios militares para equipos separados y, al mismo tiempo, evoluciones para equipos combinados;
> c) Dos horas de esgrima en equipos separados para estudiantes de la educación secundaria obligatoria (Bissanti, 1900, p. 205).

Mientras que para los internos mayores de 16 años, las horas de ejercicios militares debían destinarse a «instrucción teórica sobre el rifle de servicio, escuela de puntería, etc. y […] disparar», para los más jóvenes se sugirió agregar «disparar con el rifle Flobert». Se instó a cada internado a equiparse no solo con «un gimnasio equipado con todo el material prescrito», sino también con «una armería con rifles de servicio, mazas de hierro, sables, espadas y accesorios de esgrima» (*ibid.*). La educación física de los internos se completó también con «paseos militares y gimnásticos» que debían realizarse al menos una vez al mes. Para las caminatas militares, los mayores debían portar el fusil y los más jóvenes el palo de hierro, y para las caminatas gimnásticas se precisó: «tendrán que ser sin armas [y] consistirán en viajes largos como ejercicios de resistencia en marchas» (ibid., p. 206)[3]. El objetivo de la medida era claro: marcar el carácter preparatorio al servicio militar obligatorio asignado a las horas de educación física realizadas en los internados.

La importancia de garantizar una «educación militar universal» para todos los internados en la circular ministerial núm. 97 de 19 de agosto de 1893, que subra-

[3] Sobre los usos educativos de los paseos: Bonetta, 1990, pp. 201-207.

yaba la importancia de los ejercicios militares y de la esgrima y pedía la adopción de un uniforme en los internados que respondiera a criterios comunes precisos «tanto para salir como para volver a casa» (*ibid*., pp. 351-352). Como se había anticipado, 1893 supuso el final del experimento de militarización iniciado en el internado de Macerata, en paralelo con otros cuatro internados del Reino de Italia. Este acontecimiento, sin embargo, no puso fin al proyecto de militarización de la juventud italiana a través de la escuela, que continuó con renovado vigor a principios del nuevo siglo y que adquirió creciente popularidad, especialmente cuando «la ambiciosa Italia declaró la guerra a Turquía y pretendió civilizar Libia con las armas», preparando así «los días radiantes de mayo» de la declaración de guerra a Austria (Bonetta, 1990, pp. 179-180).

MANUALES PARA SOLDADOS EN USO EN EL INTERNADO DE MACERATA

La huella militar permanecerá inscrita durante mucho tiempo en las prácticas educativas no solo de los internados sino, más en general, de las escuelas italianas e impregnará ampliamente los manuales y libros de lectura presentes en los pupitres escolares a partir de las últimas décadas del siglo XIX. De hecho, en este período se produjeron nuevos textos, deliberadamente introducidos para apoyar el proyecto de formación de ciudadanos-soldado (Rigotti Colin 1995; Bacigaluppi Fossati, 2000). Así lo confirma el análisis de los títulos que componen el importante fondo histórico de la biblioteca del Internado G. Leopardi de Macerata (Ascenzi, Patrizi 2024). Dentro de este importante patrimonio bibliográfico (que consta de más de 2.000 unidades bibliográficas), destaca efectivamente un pequeño núcleo de libros, 30 en total, publicados entre finales del siglo XIX y principios del XX, que permiten comprender el desarrollo concreto del modelo educativo de carácter militar dentro de la institución de Macerata. Se trata principalmente de manuales para soldados y libros de lecturas morales y edificantes concebidos como ayudas para apoyar la vida militar, dirigidos principalmente a los jóvenes soldados, pero también considerados como ayudas válidas para la formación de los jóvenes y ciudadanos italianos. Aquí nos centraremos en el análisis de algunos de los textos más significativos de este corpus, con el fin de perfilar mejor las características del modelo educativo que transmiten.

Entre los textos relativos a la educación militar que se conservan en el Internado de Macerata, destacan al menos tres, publicados durante el período de militarización del instituto. Nos referimos, en primer lugar, a la obra de Niccola Marselli, *La vida del regimiento*, presente en la primera edición de 1889, publicada por la editorial Barbera de Florencia (Marselli, 1889). El autor fue uno de los partidarios más convencidos del proyecto experimental de militarización de los internados

nacionales y en el momento del lanzamiento de la iniciativa ocupaba el cargo de subsecretario del Ministerio de la Guerra Ricotti Magnani (Rigotti Colin, 1992; p. 982, Polenghi 1999, p. 123). *La vida del regimiento* recoge las memorias personales como coronel del «viejo y valiente regimiento de la brigada Saboya» (Marselli, 1889, p. 46). La obra se divide en cuatro partes, de las cuales la primera compara la vida en el cuerpo principal del Estado con la de los regimientos de los ejércitos, mientras que la segunda está dedicada a la vida intelectual y la tercera a la vida moral en los regimientos. La última parte tiene una estructura miscelánea, tras abordar el delicado tema de la carrera en el ejército y las funciones de los campamentos de brigada, hay dos medallones biográficos relativos a dos hombres, uno del norte y otro del sur de Italia, que vivieron en el período de la Revolución Francesa y el Imperio Napoleónico, Enrique de Beauregard y Alessandro Poerio, quienes se proponen como ejemplos de ese ardor patriótico que permitió alcanzar la unidad nacional. Estos perfiles son señalados por el autor como prototipos de esas buenas lecturas de las que debería haberse nutrido el buen soldado[4]. Un tema que parece ser de especial interés para Marselli, hasta el punto de recordar la reciente circular del 1 de octubre de 1885 del Ministerio de la Guerra con la que se convocaba un concurso para un libro de lectura para los soldados italianos (*ibid*., p. 195).

La obra *Por qué y cómo ser soldado. Libro para el soldado italiano* del mayor de artillería Felice Mariani, publicado en el Premiato Stabilimento Tipografico Successori Bizzoni de Pavia, también en 1889, nació precisamente de la participación en este concurso. Este «libro de educación militar y civil para el soldado» (Mariani, 1889, p. V) presenta una primera parte, titulada *Por qué uno se convierte en soldado*, destinada «a mostrar cuáles son las condiciones actuales en Italia; cuáles eran los pases; cuáles son las causas que lo mantuvieron oprimido; a quien debemos nuestro resurgimiento» (*ibid*., p. X). La segunda parte, titulada *Cómo se forma el soldado*, tiene un tono diferente. Tras dedicar las primeras páginas a ofrecer «un esbozo sobre la organización del ejército» y sobre «las cuestiones militares» (*ibid*., pp. X-XI), el autor se centra en los derechos y deberes del soldado, con el fin de ilustrar y, al mismo tiempo, despertar en el lector «aquellos sentimientos sin los cuales le resulta difícil servir dignamente a su país y al Rey» (*ibid*., p. X).

En la categoría de libros de lectura para la educación militar también podemos incluir *El oficial moderno* del teniente de infantería Pietro Gramantieri, publicado en Messina en 1893 en la Libreria internazionale Ant. Trimarchi. El autor, que

[4] Marselli se ajusta al enfoque de la historia que imperaba en esa época, basado en biografías ejemplares, ya que asignaba a la narración de vidas ejemplares la tarea de inspirar sentimientos de devoción, deber y amor a la patria en el público más joven. Colin, 1992, pp. 341-342.

demuestra en varios puntos de la obra que conoce bien la producción literaria de Marselli, en la introducción revela que escribió *El oficial moderno*

> para aquellos como yo que seremos capitanes dentro de dos, cinco, diez años, y tendremos que dirigir y formar militarmente a subtenientes reclutados entre jóvenes que habrán cursado, por regla general, estudios superiores a los que nosotros cursamos cuando comenzamos nuestra carrera militar (Gramantieri, 1893, pp. 8-9).

De ahí la necesidad de equiparnos desde ahora para ser buenos oficiales, conscientes de que «hoy ya no mandamos con la fuerza de las insignias, sino con la autoridad de la mente». Para Gramantieri el capitán «ya no es solo el comandante de su propia compañía, sino que es el amigo, es el padre, es el juez severo y amoroso de sus soldados, es el educador por excelencia de la nación» (*ibid*., p. 17).

Con estas palabras parece hacerse eco de la lección del propio Marselli sobre el papel del coronel de regimiento, al que define como «administrador, instructor, educador de una masa notable de hombres, que lo consideran el representante inmediato de su soberano y de su padre» (Marselli, 1889, p. 1). La relación que debe establecerse entre superiores y soldados debe basarse siempre en el respeto mutuo, sólo que dentro de estos términos – advierte Marselli, adoptando una posición ampliamente respaldada en la literatura militar (Polenghi 1999, pp. 129-130) – la vida del regimiento será capaz de mostrar cómo «una escuela, en la que el coronel educa a otros y al hacerlo se educa a sí mismo y se vuelve más hombre» (Marselli, 1889, p. 3).

Este pasaje nos permite cerrar el círculo, de modo que, si el coronel realmente desempeña funciones educativas, entonces la vida en el ejército no puede considerarse otra cosa que una escuela, un campo de entrenamiento no sólo en la disciplina militar sino, en general, en el difícil trabajo de ser personas íntegras y justas. «La vida pública y la vida militar están conectadas de tal manera que una refleja a la otra» (*ibid*.), subraya Marselli. Pietro Gramantieri se centra aún más explícitamente en los valores educativos de la vida militar, llegando incluso a afirmar que el ejército no solo representa «la imagen de la nación», sino también y sobre todo «la escuela de la nación [.. .] donde enseñan a apreciar esas raras virtudes cívicas y donde se inculcan aquellos sentimientos que son los únicos que pueden fortalecer un Estado, contribuyendo a su civilización» (Gramantieri, 1893, p. 13). El autor celebra el mito del ejército como escuela de la nación, teorizando, como gran parte de textos de la época, «la superioridad de los militares sobre los civiles» (Labanca, 1988, p. 566). Es consciente de que «el ejército está hecho para la guerra», pero espera que, dadas las particulares condiciones histórico-políticas de Italia, se convierta en un «instrumento de educación civil» (Gramantieri, 1893, p. 29).

Tanto Marselli como Gramantieri se centran mucho en la importancia de la formación intelectual y moral de los jóvenes que se preparan para convertirse en

parte estable del ejército. Ambos apoyan firmemente la necesidad de mitigar «los excesos de la escolaridad», de promover «una educación superior de la mente» y una «educación más viva del carácter» (Marselli, 1889, p. 300). En este sentido, Marselli no deja de subrayar el valor del proyecto de militarización de los internados nacionales que se ensayaba en esos años, del que era partidario irreductible, señalándolo como una vía privilegiada para el reclutamiento de personas más preparadas en el ejército (*ibid.*, p. 161)[5].

En *Por qué y cómo ser soldado*, Mariani ofrece una contribución concreta al tema de la formación militar. Tras ofrecer una descripción física de Italia, su forma y sus regiones, el autor pasa a ilustrar la primera manifestación del sentimiento patriótico durante la Revolución Francesa y el período napoleónico. A continuación, recuerda los duros años de la Restauración y las hazañas de la epopeya del Resurgimiento, que evoca adoptando un enfoque claramente saboyano, destinado a exaltar las figuras de Vittorio Emanuele II y Cammillo Benso, conde de Cavour, que destacan frente a las de Garibaldi y Mazzini, a quienes se reservan algunos pasajes concisos, según un modelo de manuales históricos más presente en el primer período posterior a la unificación que a finales de siglo (Ascenzi 2005, pp. 58-68). El autor aclara las motivaciones subyacentes del camino histórico trazado, es decir, mostrando «las razones de esa conscripción» a la que muchos jóvenes son llamados cada año. Mariani es muy consciente de la dura realidad de los hechos, descritos sin rodeos por Marselli, según los cuales «para las masas incultas, la gran patria es más bien una idea vaga, un fantasma nebuloso que un sentimiento fuerte» (Marselli, 1889, p. 107) y el soldado al que se dirige Marini forma parte de esta gran masa, a la que hay que explicar de forma sencilla y clara qué es Italia y cómo se creó, porque solo así se podrán rasgar los velos de la ignorancia y dar paso a un sentimiento genuino de amor por la patria.

Aunque los aspectos relativos a la formación intelectual se abordan en los tres textos examinados, en Mariani desde un punto de vista práctico y en Marselli y Gramantieri desde un punto de vista teórico, el tema que parece interesar más a los tres autores es el de un carácter ético, ya que de ello depende la comprensión plena del verdadero significado de la disciplina militar y sus posibles aplicaciones en la vida civil. La adherencia a la regla y la obediencia hacia los superiores –advierte

[5] El ejemplar de *La Vida del Regimiento* conservado en la biblioteca del Internado Leopardi presenta varias notas extratextuales, que atestiguan una lectura del texto por parte de los internos, caracterizada por un cierto interés. De hecho, en el texto no solo hay comentarios –aunque lapidarios– de carácter positivo sobre el trabajo, sino también pasos específicos subrayados, especialmente los relacionados con la promoción de la carrera en el ámbito militar y los que recuerdan la posibilidad, insinuada pero nunca llevada a cabo, de reducir el período de servicio militar obligatorio para los estudiantes de internados militarizados. *Ibid.*, pp. 161, 280, 301.

Mariani– son solo algunas de las facetas de la disciplina militar, que se compone de muchos elementos externos, como el porte, las buenas maneras, la higiene personal, la templanza en la bebida y en la comida, la sobriedad y la moderación en gestos y palabras. Este código de comportamiento encuentra su fundamento en un complejo conjunto de sentimientos, principalmente el coraje, presente en todos los hombres desde su nacimiento[6], y le siguen sentimientos propios de la vida militar, como los de «espíritu de cuerpo, emulación, camaradería y devoción hacia los superiores, sentimientos a los que hay que añadir la firmeza, la constancia y el sacrificio», cualidades propias de otro «sentirse más modesto en apariencia y en realidad más noble, más alto, más amplio, que incluye a todos los demás, el sentimiento del deber [...] por el cual el buen soldado sólo tiene un objetivo que alcanzar: seguir la bandera a todas partes y defenderla hasta la muerte» (Mariani, 1889, pp. 305, 307).

Este corpus de valores, combinado con un *habitus* de comportamiento adecuado, al que tanto el soldado raso como el alto oficial deben adherirse como parte de una misma familia, se alineaba con aquel plan encaminado a clasificar a la plebe, que desde hacía algún tiempo también involucraba educación de la niñez y de los adultos (Bacigalupi, Fossati, 2000, capítulo 2). Los manuales para soldados adhirieron al proyecto de civilizar al pueblo y propusieron un modelo de sociedad ordenado y funcional, en el que todos están destinados a aceptar su posición en la escala social y a desempeñar su papel con dedicación, puntualidad y orden (Polenghi 1999, pp. 131-135).

Las obras de Marselli, así como las de Gramantieri y Mariani, tienen como objetivo esbozar una imagen elevada del ejército, como verdadera escuela de concordia, fraternidad y unidad del pueblo italiano. En este sentido, es interesante observar cómo Marselli, por ejemplo, se centra también en aspectos relacionados con la vida cotidiana, capaces de devolver toda la belleza a los profundos vínculos que se establecen entre compañeros de armas:

> No es fácil imaginar y describir la fusión de almas que se produce en un regimiento al soportar conjuntamente las penurias, al participar conjuntamente en los acontecimientos, placeres y dolores de la vida militar. Después de una marcha, después de un vivac y después de un desayuno en la misma mesa, la familia militar se siente más unida (Marselli, 1889, p. 69).

[6] En esto, Mariani se adapta a las creencias pedagógicas de su época, ya anticipadas por Rousseau, según las cuales el hombre es valiente por naturaleza, pero la sociedad tradicional, con sus creencias y supersticiones, condena la ignorancia y la cobardía. Rigotti Colin, 1985, pp. 349-350.

En este pasaje de *El oficial moderno* parece resonar el eco de los bocetos *Una marcha de verano*, *Una marcha nocturna* o *La ordenanza* o *El campo contenidos* en *La vida militar* de Edmondo De Amicis, obra que no podía faltar en la biblioteca del Internado Leopardi de Macerata, dado el increíble éxito que ha logrado en las escuelas y la sociedad civil[7], confirmado por las numerosas anotaciones y comentarios positivos que acompañan las páginas de la copia conservada en el instituto de Macerata[8]. Por otro lado, en este «buen libro de literatura educativa popular» (Dota, 2007, p. 243), se traladaba impecablemente al plan literario el paralelismo entre ejército y familia hacia el que apuntaban las directrices pedagógicas de la clase dominante y del que se nutría gran parte de la literatura militar y escolástica de la época.

No es casualidad que Gramantieri, al describir «el espíritu de cuerpo» sobre el que debe fundarse el ejército, se empeñe en explicar que solo puede alcanzarse mediante una genuina «aspiración ideal» (Gramantieri, 1893, p. 60), que resume en el concepto de madre, indicado como síntesis de esa educación del corazón que, a su juicio, debe guiar la formación del soldado y, más aún, la del oficial:

> Hoy, en esta disolución de todo lo sagrado, de toda ilusión querida, que al menos este venerado nombre de madre permanezca en alto; y que la madre sea el símbolo de nuestra regeneración, de la nueva moral, de una nueva religión íntima; ya que, en este nombre, aún no degradado, solo se puede encontrar fuerza en las adversidades de la vida, heroísmo en las batallas de la patria, entusiasmo en las luchas de la civilización. Si el joven no tiene el ideal de su madre, que no sea oficial; dado que la posición del oficial es socialmente la más difícil, tanto por la tarea de instruir y educar al soldado, como porque el ejército comienza a ser, me atrevería a decir, odiado por las masas, y por el continuo autosacrificio, por el sacrificio de su libertad (Gramantieri, 1893, p. 46).

En las últimas líneas del pasaje extraído de *El oficial moderno* se hace mención a ese sentimiento de oposición al servicio militar obligatorio que se estaba extendiendo especialmente entre las masas campesinas del centro-sur de la península, debido a la práctica de la «sustitución», mediante el cual un burgués podía ser sustituido en el servicio militar por uno de esos hijos del pueblo, considerados por la clase política como groseros y necesitados de la labor moralizadora del ejército (Oliva,

[7] La primera edición de *Vida militar* salió a la luz en 1868. Al año siguiente se recopilaron seis bocetos en un libro de lectura para las escuelas militares y la edición definitiva de 1880 tuvo 48 reimpresiones en 22 años. Además, la obra fue traducida al francés, español, portugués, alemán, croata, danés, sueco y holandés, cf. Polenghi, 1999, pág. 127. Un estudio de la historia editorial y lingüística de esta obra, que fue en todos los aspectos el primer *best seller* de De Amicis, lo ofrece Dota, 2017.

[8] Para un análisis de los elementos extratextuales del ejemplar *Vida militar* conservado en el fondo histórico de la biblioteca del Internado Leopardi de Macerata, véase el apartado 3 de Ascenzi, Patrizi, 2024.

1986). Los manuales escolares también dan una amplia huella de este estado de cosas, que contribuyen a la batalla de la clase dominante contra el fenómeno de la deserción, proponiendo lecturas que exaltan la condición del soldado, fuente de honor para el individuo, la familia y la patria, y fomentan sentimientos de desprecio y desaprobación hacia los desertores, tildados de cobardes culpables de una elección considerada sacrílega. En la literatura militar y escolástica, la imagen del soldado que sacrifica su vida en el altar de su patria es el apogeo de una ética del deber, fundada en la obediencia y en la subordinación del bien individual al bien colectivo, que se convierte en el eje de un modelo de vida militar propuesto por el Estado liberal también para la sociedad civil, como base para una consolidación efectiva de la nación.

CONCLUSIÓN

En los textos examinados, publicados en el período de militarización del Internado de Macerata, la consigna pedagógica es fuerte. *La vida del regimiento* de Marselli, *El oficial moderno* de Gramantieri y *Por qué y cómo ser soldado* de Mariani parten de la conciencia de que el pueblo italiano debe ser educado en el patriotismo, la virtud del sacrificio y el sentido del deber. En los libros para soldados, así como en los libros de texto escolares y en la literatura infantil, se exponían los valores cristianos dentro de un marco secular de carácter liberal-positivista, que tuvo un gran impacto en las masas populares. En esta perspectiva, Simonetta Polenghi observa:

> La caridad y el amor al prójimo se convirtieron en efecto de una disciplina terrenal. El autosacrificio por el país, en la guerra como en la vida civil cotidiana, fue sublimado como un acto de heroísmo supremo. Los mártires cristianos habían sido sustituidos, ya durante la época jacobina, por los laicos, según un plan que insertaba contenidos revolucionarios en un marco litúrgico popular (Polenghi, 1999, p. 143).

La patria pasó a ocupar el lugar de Dios y los jóvenes le debían obediencia y amor, hasta el sacrificio de sus vidas. Al ejército se le asignó la tarea de difundir esta religión laica, hasta el punto de que se le dio una función educativa no solo en el ámbito militar, sino también en el moral y civil, con repercusiones en el conjunto de la sociedad. Los textos analizados ejemplifican la idea del ejército como 'escuela de la nación', sustituyendo a la familia y a la escuela, y propone una pedagogía militar considerada fundamental en la labor de civilizar al pueblo italiano y construir una identidad nacional compartida.

El instituto de Macerata se ha centrado en este modelo pedagógico, según hemos podido comprobar mediante la lectura de los Reglamentos y el análisis de las obras conservadas en el fondo histórico de la biblioteca del Internado G. Leopardi, haciendo de la disciplina militar el eje de su enfoque educativo interno, con más

intensidad en los años en que se implementó el proyecto de militarización, que preparó el terreno para un enfoque que tendría muchos seguidores durante los veinte años del periodo fascista (Gabrielli, 2016).

REFERENCIAS

Annuario (1930). *Annuario del R. Convitto nazionale «Giacomo Leopardi» di Macerata* del 1930. Macerata: Stab. Cromo-Tip. Commerciale.

Ascenzi, A. (2005). *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento,* Milano. Milano: V&P.

Ascenzi, A. y Patrizi, E. (2024). Between scholastic memory and historical-educational heritage: the library at the «Giacomo Leopardi» National Boarding School in Macerata. In Sani, R. y Meda, J. (Eds.), *The School and its Many Pasts. School Memories between Social Perception and Collective Representation (Macerata, December 12th-15th 2022)*. En prensa.

Avesani, A. (1988). Le scuole pubbliche nel medioevo e nella età moderna. In *Storia di Macerata* (vol. III pp. 3-76). Macerata: Grafica maceratese.

Bacigalupi, M. y Fossati, P. (2000). *Da plebe e a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla repubblica*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.

Bissanti, C.F. (1900). *Leggi, decreti, regolamenti, circolari ed istruzioni varie riguardanti i convitti nazionali del Regno dal 1859 a tutto il 1899*. Taranto: Stab. Tipografico del Commercio.

Bonetta, G. (1990). *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*. Milano: FrancoAngeli.

Conti, G. (1992). L'educazione nazionale militare nell'Italia liberale: i convitti nazionali militarizzati. *Storia contemporanea*, 23, 6, 962-999.

Convitto nazionale Giacomo Leopardi – Macerata. 1930. *Annuario 1930. Anno VIII E.F.* Macerata: Stab. Cromo-Tip. Commerciale.

Dota, M. (2017). «La vita militare» di Edmondo De Amicis. Storia linguistico-editoriale di un best seller postunitario. Milano: Franco Angeli.

Gabrielli, G. (2016). *Educati alla guerra : nazionalizzazione militarizzazione dell'infanzia nella prima meta del Novecento*. Verona: Ombre corte.

Gibelli, A. (2005). *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*. Torino: Einaudi.

Gramantieri, P. (1893). *L'ufficiale moderno*. Messina: Libreria internazionale Ant. Trimarchi.

La Manna, F. (2018). Dalla scuola all'esercito. La ginnastica educativa e la «coscrizione scolastico-militare». *Diacronie. Studi di Storia contemporanea*, 34, 2 <https://journals.openedition.org/diacronie/8269?lang=es#ftn8>

Labanca, N. (1988). Una pedagogia militare per l'Italia liberale. I primi giornali per il soldato. *Rivista di storia contemporanea*, 4, 551-555.

Mariani, F. (1889). *Perché e come si fa il soldato. Libro pel soldato italiano*. Pavia: Premiato Stabilimento Tipografico Successori Bizzoni.

Marselli, N. (1889). *La vita del reggimento*. Firenze: Barbera.

Ministero dell'educazione nazionale (1941). *Gli istituti di educazione in Italia. Volume I: I convitti dello Stato*. Roma: Stabilimento A. Staderini.

Oliva, G. (1986). *Esercito, paese e movimento operaio. L'antimilitarismo dal 1861 all'età giolittiana*. Milano: FrancoAngeli.

Polenghi, S. (1999). Educazione militare e Stato nazionale nell'Italia ottocentesca. *Pedagogia e Vita*, 1, 105-146.

Polenghi, S. (2003). *Fanciulli soldati: la militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*. Roma: Carocci.

Regolamento (1865). *Regolamento del Convitto provinciale di Macerata approvato dalla Deputazione provinciale il 4 Decembre 1862 e dal Ministero della istruzione pubblica con Dispaccio 31 Gennaro 1863*. Macerata: Tipografia Cortesi.

Rigotti Colin, M. (1985). Il soldato e l'eroe nella letteratura scolastica dell'Italia liberale. *Rivista di storia contemporanea*, 3, 329-351.

1.4. NUEVAS FUENTES

PRESERVACIÓN DIGITAL Y EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA REVISIÓN EXPLORATORIA SISTEMÁTICA DE LA BIBLIOGRAFÍA

Digital Preservation and Secondary Education: A Systematic Scoping Literature Review

Jennifer Restrepo Monsalve
Universidad de Salamanca (España)
https://orcid.org/0000-0002-0708-1347

Resumen

Este capítulo presenta el desarrollo y los hallazgos de una revisión exploratoria sistemática de la bibliografía, que se ha implementado con el propósito de contribuir a consolidar un estado de la cuestión que dé cuenta de la preservación en el largo plazo de objetos digitales producidos en contextos de educación secundaria, las posibles lagunas del conocimiento y las necesidades de más investigación al respecto. Para ello se ha establecido un protocolo de revisión que consta de cuatro procesos fundamentales: Búsqueda, Evaluación, Síntesis y Análisis (SALSA por sus siglas en inglés) del corpus bibliográfico.

Palabras clave: Preservación digital; Educación Secundaria; Revisión exploratoria.

Abstract

This chapter presents the development and findings of a systematic scoping literature review, implemented with the purpose of contributing to consolidate a state-of-the-art on the long-term preservation of digital objects produced in secondary education contexts, its possible gaps in knowledge and the needs for further research in this regard. To this end, a review protocol has been established consisting of four fundamental processes: Search, Assessment, Synthesis and Analysis (SALSA) of the bibliographic corpus.

Keywords: Digital preservation; Secondary Education; Scoping review.

INTRODUCCIÓN

La incorporación de los medios digitales en las aulas de educación secundaria es un hecho ineludible en el actual escenario post Covid-19, en donde la ingente circulación de información didáctica se convierte en la norma, y, de paso, deja ver la paradoja de la volatilidad resultado de la digitalización del saber: Su preservación. Dada la complejidad que representa para las instituciones y organizaciones estar al día con los aspectos tecnológicos (*Software*, *hardware*, servidores), al igual que con la normativa y los estándares reguladores de la preservación digital, podemos decir que la conservación de este tipo de información sugiere mayores responsabilidades y recursos.

A lo largo de la última década se han tomado medidas relacionadas con la preservación digital, provenientes fundamentalmente de disciplinas como la Biblioteconomía, la Archivística y la Documentación, en cuyo seno se establecen los factores tecnológicos, legales y documentales de la preservación documental digital (Voutssas, 2009), la cual remite a «acciones específicas cuyo fin ulterior y a largo plazo, sería asegurar la permanencia y acceso del contenido de documentos digitales a lo largo del tiempo y las tecnologías, independientemente de su soporte, formato o sistema» (*ídem*), con lo cual lo que se pretende es garantizar la perdurabilidad futura de los actuales recursos, obras y datos, de modo que sea posible traer de vuelta aquellos elementos esenciales de los objetos digitales, más allá de su tecnología asociada.

En ese sentido, este capítulo presenta al lector o lectora, una revisión exploratoria sistemática de la bibliografía que parte de tres preguntas fundamentales: ¿cuáles son los modelos y las herramientas para la preservación digital a largo plazo que se detectan en las fuentes documentales?, ¿qué se conoce sobre las comunidades educativas que han implementado o implementan planes de preservación de su patrimonio documental digital? y ¿qué tan consolidada está la preservación digital en el ámbito educativo de acuerdo con las fuentes recabadas?

Pues bien, los objetivos que me he propuesto para buscar dar respuesta a tales interrogantes son:

- Identificar los modelos y herramientas más relevantes para la preservación digital según las fuentes bibliográficas.
- Determinar los sectores educativos en donde se llevan a cabo acciones o planes de preservación al largo plazo de su patrimonio documental digital.
- Reconocer la relación entre preservación digital y el ámbito educativo de acuerdo con las fuentes bibliográficas.

METODOLOGÍA

Una revisión exploratoria de la literatura (Arksey y O'Malley, 2005, p. 20), a diferencia de las revisiones meramente sistemáticas, permite incluir un conjunto amplio de fuentes que se ocupen del tema de interés, sin reparar en un método de investigación en particular, gracias a que se trata de un modo más vasto y no tan acotado al momento de obtener las fuentes de información, para esta revisión he tomado elementos de la revisión exploratoria a la vez que la ejecuto de forma sistemática, pues me permite «identificar las lagunas de conocimiento y las necesidades de investigación en un campo concreto» (García-Peñalvo, 2022, p. 9). Para alcanzar tal propósito es necesario que un protocolo sea previamente establecido, potencialmente replicable por otros y otras investigadoras. He tomado como referencia los trabajos de Codina (2018, 2017,); Codina y Lopezosa (2021); Grant y Booth (2009).

En ese orden de las cosas, el marco ResisteSCH (Codina, 2019) derivado del ya conocido SALSA (Grant y Booth, 2009), pero con una orientación específica hacia las Ciencias Sociales y Humanidades, será implementado para llevar a cabo los procesos de Búsqueda, Evaluación, Síntesis y Análisis (SALSA por sus siglas en inglés), los que, a su vez, se encuentran presentes y detallados dentro del protocolo desarrollado para la revisión de esta investigación, cabe destacar que este marco se diferencia en que cuenta con una modificación en las últimas dos fases al anteponer el análisis a la síntesis.

PROTOCOLO DE REVISIÓN

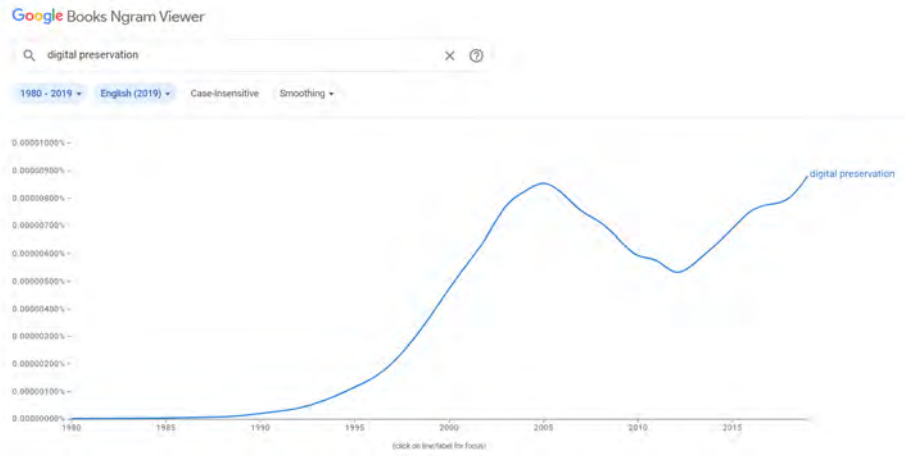
Búsqueda

Marco temporal

Fuentes documentales publicadas entre los años 1990 y 2024

Para delimitar un marco temporal robusto y que permita poner de relieve tanto las investigaciones precursoras, como los avances más recientes en materia de preservación digital, he decidido implementar la herramienta *Ngram viewer* de Google para observar el comportamiento de apariciones de los términos 'digital preservation' (Gráfico 1) entre los años 1980 y 2019 –el máximo posible en la herramienta–. A partir del año 1980 ha incrementado su uso, sin embargo, es en la década de los 90 cuando podemos hablar de una tendencia al alza de sus apariciones, esto se concatena con la publicación de uno de los textos fundacionales de la preservación digital, publicado en 1998 por Jeff Rothenberg, *Ensuring the Longevity of Digital Information* (Rothenberg, 1998).

Gráfico 1. *Ngram Viewer 'digital preservation'.*



Fuente: *Google Books Ngram Viewer (captura de pantalla).*

Fuentes de datos

- **Bases de datos internacionales:** WOS, Scopus, *Latin America &Iberia database*
- **Bases de datos nacionales:** Dialnet
- **Específicas del campo disciplinar:** LISA, LISTA

Términos de búsqueda

Con el modelo que se ha tomado en consideración, se recomienda clasificar los grupos de palabras según tres procesos: Facetar, Derivar, Combinar (FDC) (Codina, 2019), el autor recomienda incluir dentro del primero diversas categorías: objeto de estudio, tipo de acción, marco teórico, técnicas de obtención de datos, estrategias metodológicas, topónimos, nombres propios y herramientas implementadas en la investigación. De cada categoría se deriva un grupo de términos o palabras clave coherentes con la revisión, por ejemplo, dentro del grupo 'estrategias metodológicas', se podría incluir 'investigación documental'. Dada la naturaleza heterogénea de las revisiones exploratorias sistemáticas, se busca que las palabras clave o términos de búsqueda den cuenta de forma lo suficientemente amplia del campo de estudio, para esta revisión, dicha terminología deriva de dos grupos únicamente, esto es, 'objeto de estudio' y 'marco teórico' (tabla 1).

Tabla 1. Modelo FCD.

Faceta	Palabras clave
Objeto de estudio	Preservación digital; digital preservation; educación; education; educación secundaria obligatoria; high school education; secondary school; objetos nacidos digitales; born-digital objects; patrimonio educativo; educational heritage; profesores; teachers
Marco teórico	Modelos de preservación digital; digital preservation models; estrategias de preservación digital; digital preservation strategies; Políticas de preservación; digital preservation policies.

Fuente: *Codina, L. (2018).*

Ecuación de búsqueda

Posteriormente, se deberán combinar los términos resultantes con la ayuda de operadores booleanos que permitan la inclusión (OR), la exclusión (AND) o el descarte (NOT).

E1: (Preservación digital) AND (educación OR educación secundaria obligatoria OR profesores) AND (objetos nacidos digitales OR patrimonio educativo).

E2: (Digital Preservation) AND (education OR high school education OR secondary school OR teachers) OR (born-digital objects OR educational heritage).

E3: (Preservación digital AND educación OR educación secundaria obligatoria) AND (modelos de preservación digital OR estrategias de preservación digital OR Políticas de preservación).

E4: (Digital Preservation AND education OR high school education OR secondary school) AND (digital preservation models OR digital preservation strategies OR digital preservation policies).

Evaluación

Criterios de inclusión

Trabajos publicados entre 1990 y 2024, escritos inglés o castellano, publicados en acceso abierto, recuperables en las bases de datos elegidas, con acceso al texto completo y que incluyan los términos de búsqueda en el título, resumen o palabras clave.

Criterios de exclusión

No cumplir cualquiera de los criterios de inclusión o no superar afirmativamente alguna de las preguntas de calidad.

Criterios de calidad

El modelo originalmente propuesto por Dixon-Woods *et al*. (2006) para la evaluación de los artículos será tomado como referencia para evaluar los documentos incluidos dentro de la revisión (Tabla 2).

Tabla 2. Criterios de calidad de fuentes bibliográficas.

1. ¿Los propósitos y objetivos de la investigación están claramente establecidos?
2. ¿El diseño de la investigación está claramente especificado y es apropiado para los fines y objetivos de la investigación?
3. ¿Los investigadores proporcionan una explicación clara del proceso por el cual obtuvieron los hallazgos que vamos a reproducir?
4. ¿Los investigadores muestran suficientes datos para respaldar sus interpretaciones y conclusiones?
5. ¿El método de análisis es apropiado y está adecuadamente explicado?

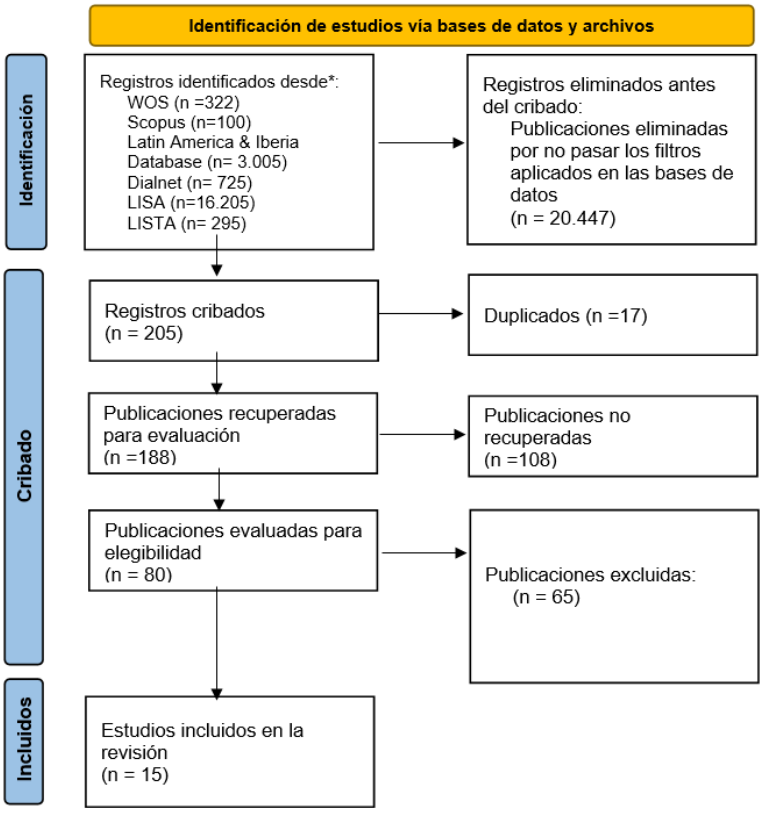
Fuente: *Dixon-Woods et al. (2006).*

SÍNTESIS: RESULTADOS Y ANÁLISIS

Una vez culminada la fase de identificación de los artículos, se obtuvo un total de quince (n=15) estudios incluidos para revisión (Gráfico 2). De ellos ocho están redactados en inglés (n=8) y siete en castellano (n=7). En ese mismo sentido, los lugares donde fueron publicados corresponden a España (n=6), EE. UU (n=2), Sudáfrica (n=1), Ghana (n=1), Canadá (n=1), Tanzania (n=1), Escocia (n=1), Inglaterra (n=1), México (n=1). Es posible afirmar que se incluyó un conjunto de contextos diverso y que además la selección obedece tanto a los objetivos y preguntas de revisión, expuestos en el epígrafe de la introducción a este texto, como a los criterios de selección y de calidad antes mencionados.

Los tipos de estudio incluyen estudios de caso, estudio de caso múltiple, estudios multimétodo de investigación, estudios cualitativos, revisiones de la bibliografía, estudio de caso descriptivo con múltiples casos.

Gráfico 2. *Diagrama de flujo PRISMA para la revisión.*



Fuente: (Page *et al.*, 2021).

DISCUSIÓN

Los postulados pioneros en materia de preservación nos hablaban de una *memoria en red* (Echeverría, 2009) vestigio de nuestra era, en tanto se trata de «la emergencia de una memoria externa, tecnológica y distribuida en red» (p.561). Conforme la evidencia científica contribuyó a que la preservación digital dejara de ser vista como una cuestión prescindible o como un «problema» (Gil García y Valentín Ruiz, 2020), se pudo consolidar a través de modelos de referencia como el *Open Archival Information System* (OAIS) (ISO:14721), que permite estandarizar y normalizar procesos como «el ingreso, la instalación, la gestión de datos, el acceso y la difusión» (Cruz Mundet y Díez Carrera 2016, p. 227), o, incluso, diversos modelos para calcular lo que costaría (Cruz Mundet y Díez Carrera, 2015) desarrollar e implementar un plan de preservación digital.

Pese a que en la actualidad contamos con herramientas más que suficientes para la preservación digital, no en todas las organizaciones existen roles y tareas claramente definidas para que la preservación de los objetos digitales ocurra en las condiciones óptimas, el factor humano continúa siendo clave a la hora de preservar digitalmente (Adu, 2018; Daniel y Ndumbaro, 2023). Esto es especialmente cierto en los contextos educativos tanto en instituciones de educación superior (Boté Vericad y Minguillón, 2012); (Spence *et al.*, 2019*)*; (Hare y Sullivan, 2020) –las más aventajadas en la materia–, como en el escenario de la educación secundaria o terciaria (Robertson, 2005).

Existen colectivos especialmente susceptibles a la pérdida de su memoria digital, es por ello que se hace preciso conocer las voces de sus integrantes, cuáles son sus prioridades y necesidades de preservación digital, pues sus saberes pueden verse comprometidos, amenazados por el olvido si no se actúa a tiempo y de forma eficaz (Balogun y Kalusopa, 2021); (Boté-Vericad, 2023); (Hurley, 2016), algo similar ocurre con la educación secundaria, la cual parece no haber sido objeto de interés para la academia. El conocimiento que generan y han generado sus docentes no parece estar lo suficientemente estudiado en cuanto a cuáles son esas maneras de «mantener el material digital a lo largo del tiempo» (Baucom, 2021), remitiéndonos al trabajo *Creating Adaptable Digital Preservation Workflows*. Se destaca de la evidencia recabada el repositorio (Molina Salinas, 2023) como herramienta acertada de preservación del contenido digital, mas de nuevo, son muchos los interrogantes en lo que respecta a la educación secundaria y su derecho a contar con información que sea accesible más allá de la inmediatez.

Herramientas y estrategias para la preservación digital

Como se anticipó en el apartado anterior, dentro de las fuentes consultadas, el repositorio se manifiesta como una de las herramientas más recurrentes en lo que respecta al proceso de preservación digital (Boté Vericad y Minguillón, 2012; Cruz Mundet y Díez Carrera, 2015; Gil García y Valentín Ruiz, 2020; Molina Salinas, 2023), definido como «un sistema de almacenamiento ordenado de varias colecciones de objetos digitales, administrado por una institución, consorcio o gobierno, que tiene como fines aplicados recuperar información para la investigación teórica y aplicada, y para la enseñanza» (Molina Salinas, 2023, p. 215), debemos hacer énfasis en la característica *ordenado* puesto que es necesaria una planeación de la preservación lo suficientemente coherente como para llevar a cabo un análisis de riesgos (Boté Vericad y Minguillón, 2012), adoptar un modelo para el cálculo de costes de la preservación (Cruz Mundet Díez Carrera, 2015; Robertson, 2005), y en fin, establecer los flujos de trabajo (Baucom, 2021) que la organización deberá asumir durante el tiempo que sea necesario preservar los objetos digitales.

También se hace referencia en dos de los artículos a los archivos comunitarios (Boté-Vericad, 2023); (Hurley, 2016), en este último, en especial, se describe a las *community clouds* como alternativa dentro de la tecnología *cloud computing* para que aquellos grupos con una infraestructura moderada o pequeña, puedan proteger su patrimonio digital de manera sostenible y económicamente viable, a través de consorcios que manejen servidores abiertos.

Entre las estrategias para la preservación de objetos digitales a las que se hace mención en las fuentes recabadas podemos citar la migración que consiste en «la transformación de un objeto electrónico hacia una versión actualizada de su propio formato de fichero, para que sea más sencillo manipular y acceder a la información» (Boté Vericad y Minguillón, 2012, p. 27), la emulación (Boté Vericad y Minguillón, 2012; Echeverría, 2009; Hare y Sullivan, 2020), definida como «el proceso de crear un entorno donde el software obsoleto debe migrar para poder funcionar en una nueva plataforma. El nuevo software debe migrar posteriormente cuando el simulador esté tecnológicamente obsoleto» (Boté Vericad y Minguillón, 2012, p. 27) y una correcta descripción de los metadatos (Gil García y Valentín Ruiz, 2020). Por último, Archivematica[1] y Persevica[2], dos herramientas o grupos de herramientas para la preservación digital, la primera de *software* libre y la segunda de pago, fueron probadas y analizadas (Spence *et al.*, 2019) cuando se encontraban en su fase de desarrollo, los investigadores se encontraron con que Archivematica está netamente orientada a la preservación, mientras que Persevica ofrece un abanico más amplio de funcionalidades más allá de esta.

OAIS: modelo de referencia para la preservación digital

El modelo OAIS se ha posicionado como el modelo de referencia (Boté Vericad y Minguillón, 2012; Gil García y Valentín Ruiz, 2020) para organizaciones, instituciones y departamentos encargados de la preservación digital, fue creado por el *Committee for Space Data Systems* (CCSDS) y se define como «an Archive, consisting of an organization, which may be part of a larger organization, of people and systems that has accepted the responsibility to preserve information and make it available for a designated community» (Secretariat, 2012, p. 1-1), sin embargo, si bien el modelo describe los diferentes aspectos, las funciones, las etapas y las responsabilidades dentro de la preservación digital, se trata de una recomendación susceptible de cambios en la práctica, algunos autores han analizado cuál es la viabilidad de su implementación, puesto que ya desde antes de su aparición existían, por ejemplo, otros criterios para la comprobación de la fiabilidad de un repositorio

[1] Disponible en: https://www.archivematica.org/es/
[2] Disponible en: https://preservica.com/

(Cruz Mundet y Díez Carrera, 2016) provenientes de áreas como la Archivística, la Biblioteconomía o la Documentación.

Educación y preservación digital

La preservación digital ha sido una ardua labor asumida con ventaja por las instituciones de educación superior (Boté Vericad y Minguillón, 2012; Hare y Sullivan, 2020; Spence *et al.*, 2019), dada su naturaleza investigativa, lo más usual es que las universidades cuenten con personal (Daniel y Ndumbaro, 2023) y recursos destinados a mantener disponibles los objetos digitales por un periodo de tiempo significativo, llama la atención que de entre las fuentes consultadas, solamente una discutiera alrededor de la importancia de preservar los activos digitales en la educación terciaria no universitaria:

> The long-term preservation of digital assets is neither part of, nor related to, the core business of a FE college. Consequently there is little motivation to curate an asset beyond its immediate utility; more than this, the efforts required to support curation are likely to be in direct conflict with a focus on the core business. (Robertson, 2005, p. 175).

Para paliar esta poca motivación por implementar la preservación digital, Robertson (2005) menciona las acciones mancomunadas entre organizaciones como la *Digital Preservation Coalition* (DPC) y el *Digital Curation Center* (DCC), es en la vía de la colaboración que propone que sean las instituciones nacionales de la memoria, las encargadas de asumir la responsabilidad de salvaguardar el patrimonio digital de la educación terciaria. Sobre esto último diversos autores coinciden en que las redes colaborativas permiten el intercambio de experiencias (Spence *et al.*, 2019), la formación continua del personal responsable (Daniel y Ndumbaro, 2023) de los archivos electrónicos, así como, la mejora de los procesos, e incluso, el «aprendizaje colaborativo» (Boté Vericad y Minguillón, 2012, p. 29).

La preservación digital en el contexto educativo puede ser una aliada si se desea mantener con vida el conocimiento de nuestro tiempo a través de, por ejemplo, los recursos educativos abiertos (OER por sus siglas en inglés) (Hare y Sullivan, 2020), o los objetos de aprendizaje en repositorios (Boté Vericad y Minguillón, 2012), mas esto nos llevaría a otras cuestiones transversales como son los derechos de autor y el derecho a la información. Ambas inabarcables para el alcance de este trabajo.

CONCLUSIÓN

Esta revisión exploratoria sistemática de la bibliografía ha posibilitado detectar aquellas fuentes documentales que ya desde hace más de dos décadas avizoraron la relevancia de custodiar y salvaguardar los contenidos digitales, en 2003 la UNES-

CO a través de las *Directrices para la preservación del patrimonio digital* (Webb y UNESCO, 2003) advirtió el papel fundamental no sólo de estos materiales, sino también las responsabilidades compartidas a la hora de preservarlos y asegurar que perduraran accesibles a pesar del tiempo y la tecnología (Térmens, 2014).

Las universidades han demostrado que la preservación digital es imprescindible si se quiere dejar un legado y conservar su patrimonio digital, el conocimiento, lo propio debería ocurrir en el caso de la educación secundaria o terciaria donde parece que no se ve igual de viable o relevante salvaguardar los activos u objetos digitales, especialmente aquellos que generan sus docentes y estudiantes.

REFERENCIAS

Adu, K. K. (2018). A multi-methods study exploring the role of stakeholders in the digital preservation environment: The case of Ghana. *The Electronic Library*, *36*(4), 650-664. https://doi.org/10.1108/EL-02-2017-0032

Arksey, H. y O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, *8*(1), 19-32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Balogun, T. y Kalusopa, T. (2021). A framework for digital preservation of Indigenous knowledge system (IKS) in repositories in South Africa. *Records Management Journal*, *31*(2), 176-196. https://doi.org/10.1108/RMJ-12-2020-0042

Baucom, E. (2021). *Creating Adaptable Digital Preservation Workflows*. *Library Technology Reports*, *57*(4), 0024-2586.

Boté Vericad, J. y Minguillón, J. (2012). Preservation of Learning Objects in Digital Repositories. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, *9*(1), 22. https://doi.org/10.7238/rusc.v9i1.1036

Boté-Vericad, J. J. (2023). El colectivo LGBTQ+: La relevancia de conservar, compartir y digitalizar historia, cultura y archivos. *Mujer en las Américas: Brecha de género en un mundo global*, 39-57. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9159379

Codina, L. (s. f.). *Revisiones sistematizadas: Frameworks SALSA y ReSiste-CSH*.

Codina, L. (2017). *No lo llame análisis bibliográfico, llámelo revisión sistemática. Cómo llevarla a cabo con garantías: La systematic review y el SALSA framework*. Lluís Codina. https://www.lluiscodina.com/revision-sistematica-salsa-framework/

Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. http://repositori.upf.edu/handle/10230/34497

Codina, L. y Lopezosa, C. (2021). *¿Qué son las scoping reviews y por qué son importantes en tesis doctorales?* http://repositori.upf.edu/handle/10230/48540

Cruz Mundet, J. R. y Díez Carrera, C. (2015). El cálculo de costes de la preservación digital: Un análisis de modelos. *Anales de Documentación*, *18*(2). Facultad de Comunicación y Documentación y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. https://doi.org/10.6018/analesdoc.18.2.228411

Cruz Mundet, J. R. y Díez Carrera, C. (2016). Sistema de Información de Archivo Abierto (OAIS): Luces y sombras de un modelo de referencia. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, *30*(70), 221-247. https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.10.010

Daniel, J. y Ndumbaro, F. (2023). An assessment of human resource capabilities in supporting digital records preservation: A case of RAMD and RITA, Tanzania. *Records Management Journal*, *33*(1), 1-19. https://doi.org/10.1108/RMJ-02-2021-0003

Echeverría, J. (2009). Cultura digital y memoria en red. *Arbor*, *CLXXXV*(737), 559-567. https://doi.org/10.3989/arbor.2009.i737.313

García-Peñalvo, F. J. (2022). Desarrollo de estados de la cuestión robustos: Revisiones Sistemáticas de Literatura. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *23*, e28600. https://doi.org/10.14201/eks.28600

Gil García, P. y Valentín Ruiz, F. J. (2020). ¡Es la preservación digital, estúpido! *RUIDERAe: Revista de Unidades de Información*, *(ISSN 2254-7177),* (16).

Grant, M. J. y Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, *26*(2), 91-108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Hare, S. y Sullivan, M. (2020). A Qualitative Study on the Digital Preservation of OER. *Portal: Libraries and the Academy*, *20*(4), 749-773. https://doi.org/10.1353/pla.2020.0036

Hurley, G. (2016). Community archives, community clouds: Enabling digital preservation for small archives. *Archivaria*, *81*(1), 129-150

Molina Salinas, C. (2023). Desafíos de la preservación digital del patrimonio cultural en México: El caso de Mexicana. *Cuadernos. info*, *55*, 211-232.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M. y Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: Development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of clinical epidemiology*, *134*, 103-112.

Robertson, R. J. (2006). Digital preservation in the tertiary education sector: Management implications. *Library Review*, *55*(3), 173-178. https://doi.org/10.1108/00242530610655975

Rothenberg, J. (1998). Ensuring the Longevity of Digital Information. *International Journal of Legal Information*, *26*(1-3), 1-22. https://doi.org/10.1017/S0731126500000469

Secretariat, C. (2012). Reference Model for An Open Archival Information System (OAIS).

Spence, A., McCutcheon, V. y Mahon, M. (2019). Case study: The University of Glasgow's digital preservation journey 2017-2018. *Insights the UKSG Journal*, *32*, 10. https://doi.org/10.1629/uksg.461

Térmens, M. (2014). *Preservación digital*. Editorial UOC.

Voutssas, M. (2009). Factores tecnológicos, legales y documentales de la preservación documental digital. *Investigación bibliotecológica*, *23*(49), 67-124.

Webb, C. y UNESCO. (2003). *Directrices para la preservación del patrimonio digital [en línea]*. documento CI-2003/WS/3 UNESCO, Information Society Division, Biblioteca Nacional de Australia. http://unesdoc. unesco. org/images/0013/001300/130071s. pdf.

INTERPRETAR E INVESTIGAR EL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO DE LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA. FUENTES DOCUMENTALES Y ARCHIVÍSTICAS

Understand and Investigate the Historical-Educational Heritage of the Education Inspection in Spain. Documentary and Archival Sources

José Luis Castán Esteban
Universidad de Zaragoza
https://orcid.org/0000-0002-0123-8147

Resumen

La Inspección de Educación está presente en casi todos los aspectos relacionados con la educación en España desde mediados del siglo xix. Por ello la historia de la Inspección de Educación, es en muchos casos, la historia de la educación contemporánea en España. En este trabajo describiremos las fuentes documentales más importantes en las que se han fundamentado estos trabajos, y proporcionaremos recursos para que puedan seguirse realizando investigaciones históricas. Unas investigaciones, que gracias al desarrollo de la digitalización y de la publicación de fuentes y bibliografía en portales de Internet, son cada vez más accesibles.

Palabras clave: Inspección de Educación; Archivos; Administración Educativa; Educación Primaria.

Abstract

The Education Inspection has been present in almost all aspects related to education in Spain since the mid-19th century. Therefore, the history of the Education Inspection is, in many cases, the history of contemporary education in Spain. In this work we will describe the most important documentary sources on which these works have been based, and we

will provide resources so that historical research can continue. Research that, thanks to the development of digitization and the publication of sources and bibliography on Internet portals, is increasingly accessible.

Keywords: Education Inspection; Archives; Educational Administration; Primary Education.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo sobre las fuentes archivísticas y documentales de la Inspección de Educación en España recorreremos los archivos nacionales, pero también los provinciales y los de las pequeñas escuelas. En todos podremos encontrar documentación relacionada con inspectores. En ellos valoraremos los temas a investigar, los retos que supone hoy valorar adecuadamente la labor de la Inspección de Educación, y situaremos los trabajos más relevantes que se han publicado.

FUENTES ARCHIVÍSTICAS

Archivo General de la Administración

Este archivo, creado para centralizar los fondos administrativos de los distintos ministerios desde el siglo XIX, conserva documentación desde el establecimiento de la Secretaría de Estado y Despacho del Fomento General del Reino en 1832. Un organismo que fue el precedente, primero del Ministerio de Fomento, y posteriormente, en 1900, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Entre otros aspectos, estos fondos son la fuente más importante para conocer los expedientes personales de los inspectores, las oposiciones de acceso, o los informes de todo tipo que se emitían desde las Inspecciones provinciales al Ministerio de Instrucción Pública desde mediados del siglo XIX hasta el decenio de 1960.

Además de las series que ha analizado con acierto Mª Teresa López del Castillo, y que se pueden consultar en su *Historia de la inspección de la Primera Enseñanza en España (*2013), recomendamos la lectura del trabajo realizado por Joaquín Díaz Martín para entender la organización e identificar sus fondos (2001). La Dirección General de Estudios, y posteriormente, la Dirección General de Enseñanza Primaria, además de la regulación general de la enseñanza, se relacionaba con las Secciones Administrativas de Instrucción Pública, con la Juntas Provinciales de Enseñanza, y con las Inspecciones de todas las provincias. Por lo tanto hay legajos de documentación, distribuidos geográficamente, donde la Inspección aparece en tres aspectos fundamentales para la educación del siglo XIX y comienzos del XX: Informes sobre clasificación de escuelas y maestros, y sus retribuciones en aplicación

de la Ley General de Instrucción Pública de 1857; informes sobre la situación de la enseñanza tras las visitas efectuadas a las escuelas de sus provincias, con propuestas para mejorar las condiciones de la enseñanza y la calidad de la misma, y expedientes de construcciones escolares, avalando subvenciones, proponiendo la graduación de las escuelas, o informando de su necesidad por las malas condiciones de las existentes. También hay una serie específica, dedicada a la depuración del magisterio a partir de 1939, donde se pueden consultar expedientes personales que incluyen testimonios, pruebas aportadas para la acusación y la defensa, como libros de visitas de inspección. El archivo no está digitalizado, pero su distribución y estructura se puede consultar a partir del Portal *PARES* (Portal de Archivos Españoles).

Archivo Central del Ministerio de Educación

El Archivo Central del Ministerio de Educación es un archivo intermedio, entre el histórico, descrito anteriormente, y el administrativo, que por lo reciente de sus expedientes, se conserva en las dependencias del ministerio. La documentación más relevante está distribuida en cuatro secciones. Una general, con el título Inspección Técnica de Educación, y otras tres sobre Inspección de Enseñanza Primaria, Inspección de Enseñanzas Medias e Inspección de Formación Profesional. Se puede localizar correspondencia, circulares, documentación legislativa y sobre todo, informes y visitas de inspección desde de los años sesenta a los ochenta del siglo xx.

Archivos Universitarios

Para vincular a la Inspección con los archivos universitarios es necesario hacer una aproximación a la estructura de la administración educativa en el siglo xix. Con la Ley General de Instrucción Pública de 1857 el rector pasó a ser el jefe superior de todos los establecimientos de instrucción pública de su distrito: El jefe Superior de Instrucción Pública en todos los ramos, dentro del orden civil, era el ministro de Fomento. Su administración central corría a cargo de la Dirección General de Instrucción Pública, y la local estaba encomendada a los rectores de las Universidades, jefes de sus respectivos distritos universitarios. Era obligación de la junta provincial de Instrucción Pública «dar cuenta al Rector, y en su caso al Gobierno, de las faltas que adviertan en la enseñanza y régimen de los Institutos y Escuelas puestas a su cuidado» (art. 286.4). La supervisión de la Enseñanza Primaria recaía en los inspectores, mientras que los rectores de las universidades, por sí o por medio de los catedráticos que designaran, debían visitar todos los establecimientos de su distrito, y ejercer en ellos «la más constante inspección» (art. 297). Por consiguiente, existe documentación sobre escuelas e institutos desde mediados del siglo

XIX hasta el primer tercio del XX en los archivos de las nueve universidades que existían en aquel momento: Madrid, Barcelona, Santiago de Compostela, Valladolid, Zaragoza, Salamanca, Sevilla, Granada y Oviedo. La tipología de sus expedientes se estableció en un manual de lo que hoy llamaríamos de procedimiento administrativo, el *Reglamento para la administración y el Régimen de la Instrucción pública*, aprobado el 20 de julio de 1859 y publicado por la Gazeta de Madrid.

Los archivos universitarios conservan la documentación más importante generada en relación con las visitas de inspección del siglo XIX. Cada vez que el Inspector de Primera Enseñanza visitaba una escuela, el maestro que la regentaba debía entregarle un cuestionario, debidamente cumplimentado, al que adjuntaba un informe sobre la instrucción, capacidad, aptitud, celo y conducta del profesor, así como de los resultados de la enseñanza. La estructura de la documentación, aunque varía ligeramente en cada distrito universitario, es la siguiente: Relación de localidades visitadas por el Inspector; expediente individual de la visita con tres documentos: estado de visita de la escuela realizado por el maestro y con anotaciones del Inspector, requerimientos y juicio del Inspector sobre el maestro; y copia del acta de la sesión de la Junta Local de Instrucción Primaria donde el Inspector traslada a los miembros de la junta la necesidades de la escuela, casi siempre referidas al estado de los locales, la asistencia de los alumnos, y el pago al profesor. Por último, una memoria tanto estadística como cualitativa de la visita a las escuelas del distrito, que se remite, tanto a la junta provincial, como al rectorado.

Archivos de la Diputaciones Provinciales y Gobiernos Civiles

Puesto que la Inspección de Enseñanza Primaria tenía su sede durante el siglo XIX en el Gobierno Civil de cada provincia, allí se ha conservado su documentación administrativa. Dependiendo también del Gobierno Civil, y como máxima institución educativa de la provincia desde la creación de la misma, existió una junta presidida por el Gobernador, y de la que formaba parte el Inspector. Sobre estas instituciones colegiadas, que son el origen de la administración periférica del Ministerio de Educación, se han realizado muy pocas investigaciones. (Puelles, 2004), (Orell, 2000), o (Luis y Romero, 2006). Sin embargo, allí donde se han conservado sus actas, son una fuente riquísima para el conocimiento real de la política educativa. De esta comisión provincial, y bajo la jefatura del secretario, dependían dos negociados administrativos, con más o menos miembros en función del tamaño de la provincia. Uno dedicado a cuestiones económicas (pagos a maestros), y otro a cuestiones de personal: vacantes, convocatorias y nombramientos.

Aunque la Junta es un órgano dependiente del Gobierno Civil, sus actas se han conservado en ocasiones en los archivos de las Diputaciones Provinciales, como es el caso de Badajoz, Burgos, Cáceres, Córdoba y Mallorca (Ballesteros, Rodríguez,

2010). Cuando los archivos se mantuvieron en los Gobiernos Civiles, esta documentación ha sido transferida a los Archivos Históricos Provinciales.

La fragmentación de estos fondos entre las Diputaciones y los Gobiernos Civiles se debe a que desde su origen las dos instituciones estuvieron físicamente en un mismo edificio. El Jefe Político de la provincia, llamado desde 1849 Gobernador Civil, presidió las dos hasta 1925. No existía, por tanto, la figura del Presidente de la Diputación, ni una separación clara entre el personal de una y otra. De hecho, la contabilidad de las Diputaciones, en su apartado de Instrucción Pública, tenía asignadas partidas para cuatro organismos (Orell, 2000): El Instituto Provincial, la Escuela Normal de Maestros, la Junta Provincial de Instrucción Pública y el salario y dietas de la Inspección Provincial. Solo a finales del siglo XX, con la ley de presupuestos de 1887, estas cuatro partidas pasaron a ser asumidas por el Estado. Sin embargo, muchos gastos siguieron siendo pagados por las Diputaciones. Es muy significativo que en una fecha tan tardía como 1915, una orden del Ministerio, a petición de la Asociación Nacional de Inspectores, pida «a las Diputaciones provinciales que proporcionen a los Inspectores: local y mobiliario para las oficinas, un escribiente y un ordenanza, hasta que el Ministerio de Instrucción Pública pueda hacerse cargo de estas atenciones» (López del Castillo, 2013).

Archivos de Inspecciones Provinciales

A partir de 1913 las competencias de las Juntas Provinciales de Instrucción Pública pasaron a una Sección Administrativa de Primera Enseñanza, que en 1967 se reorganizó como Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia. La Inspección de Educación no formó inicialmente parte de esta Sección Administrativa. Lo hizo en los años setenta del siglo xx, cuando por un decreto de 25 de septiembre de 1968, se ordenó que debían integrarse todas las Jefaturas y Delegaciones de servicios existentes en las provincias. Hasta esa fecha, la Inspección Provincial, tanto de Enseñanza Primaria, como posteriormente la de Enseñanza Media, contaba con una jefatura propia, en la mayor parte de los casos separada de las oficinas administrativas de Educación. Su documentación se conservaba en ellas, y las memorias e informes de sus actuaciones se enviaban a la Inspección Central, donde tal y como establecía el reglamento de Inspección Primaria de 1967, un inspector dependiente del Inspector General ejercía la dirección y la supervisión de su distrito, que se correspondía con varias inspecciones provinciales. Al tratarse de instituciones que en muchos casos siguen funcionando en las mismas ubicaciones, y que no cuentan con personal técnico responsable de la gestión archivística, desgraciadamente mucha documentación se ha perdido, simplemente por descuido, limpieza o abandono. En el mejor de los casos, como en Cantabria, se ha depositado en el Archivo Histórico Provincial, con fondos entre 1903 a 1963, y cuya

descripción se puede consultar de forma telemática. También es destacable señalar la documentación generada a partir de 1970, con la aplicación de la Ley General de Educación, de dos organismos colegiados en los que participaba la Inspección. La Junta Provincial de Educación, presidida por el Gobernador Civil, heredera de las juntas de Instrucción Pública del siglo XIX, con una representación muy amplia de todos los sectores educativos (asociaciones de maestros e inspectores, delegados de Bellas Artes, directores de centros de la capital y de institutos generales y politécnicos, diputados provinciales, eclesiásticos, etc.); y el Consejo Asesor de Educación, órgano más restrictivo, que preside el Delegado Provincial, y en el que el Inspector Jefe solía presentar memorias de la actuaciones de la Inspección o propuestas para el reparto de fondos, nuevas construcciones escolares, o implantación de las nuevas etapas educativas (EGB, BUP, FP) en la provincia.

Un ejemplo del trabajo estadístico de la Inspección de este periodo es el estudio que se puso en marcha el 22 de febrero de 1957, con una circular del Inspector General de Enseñanza Primaria, dando instrucciones sobre la cumplimentación, con motivo de las visitas, de fichas sobre escuelas y maestros, y que hoy son una fuente muy completa sobre el estado de los edificios, la matrícula, el mobiliario y las visitas realizadas a cada uno de los colegios de las distintas provincias (Soler, 2006).

Archivos municipales y de escuelas

En todas las escuelas de España, tanto públicas como privadas, se realizaron desde mediados del siglo XIX, con mayor o menor asiduidad, visitas por parte de los inspectores. Para su estudio, contamos con la excelente monografía de Eduardo Soler (1991).

Como ya hemos señalado, el documento estado de la escuela, que se conserva en muchos de los archivos universitarios, es el precedente de estos libros de visitas, que han pasado por las siguientes fases: Desde 1847: El maestro realiza un informe de la situación escolar, a través de un cuestionario remitido previamente, y que sobre todo, a partir de 1870, se suele imprimir para facilitar su redacción. Los modelos de estas visitas se establecieron ya en el reglamento de 1849, y han sido analizados por Soler (1991) y Alcalá (2016). Desde el decreto de organización de la Inspección de 1913, es el maestro el que debía custodiar el libro de visitas, y llevarlo consigo allí donde fuera trasladado para que en él anotara el Inspector las observaciones que considerara convenientes. En este decreto se indica que «terminada la visita a una Escuela, el Inspector extenderá un boletín con los datos pedagógicos y estadísticos, que en su día se detallarán, y con las indicaciones y advertencias que juzgue oportunas, del cual hará el Maestro dos copias: una en el libro de visitas de inspección, que será personal del Maestro y llevará consigo en sus cambios de Escuela, y otra en papel simple, que entregará al Inspector». Desde 1932 es la escuela

la que dispone del libro. En el nuevo reglamento de esta fecha se establece que el Inspector, «después [de la visita] redactará su informe, que transcribirá en el libro oficial, haciendo constar el juicio que le merece la labor del maestro y las soluciones pertinentes para resolver los problemas particulares de aquella escuela» (art. 17). Estos son los que se pueden conservar en los archivos de las escuelas, y en algunos casos en los municipales. Algunos se han depositado en centros de investigación, como el Centro de Documentación Histórica de la Escuela de Albacete o el Museo Pedagógico de Aragón.

La normativa escolar del franquismo, a través de la Ley de Educación Primaria de 1945, insistía en la obligación del libro de visitas en cada escuela «donde el Inspector pondrá el informe que le merezca la obra que en la escuela visitada se realiza» (art. 15). Asimismo, si consultamos los expedientes personales de maestros, profesores de institutos, e incluso inspectores, en uno de sus últimos apartados figura el epígrafe Visitas de Inspección. Allí donde los expedientes docentes se conservan desde el siglo XIX, en muchos casos podemos reconstruir las valoraciones que de ellos hacían los inspectores en sus visitas. Junto a los libros de visita de inspección, muchas veces se han conservado en las propias escuelas las actas de las juntas locales de enseñanza, en las que el Inspector trasladaba los resultados de sus visitas y requería a las autoridades locales todo los relacionado con dotaciones, sueldos, instalaciones y mobiliario de las escuelas.

Junto a los libros de visita de inspección, muchas veces se han conservado en las propias escuelas las actas de las juntas locales de enseñanza, en las que el Inspector trasladaba los resultados de sus visitas y requería a las autoridades locales todo los relacionado con dotaciones, sueldos, instalaciones y mobiliario de las escuelas. Las comisiones o juntas locales de enseñanza tenían, según la ley de Instrucción Pública de 1857, las mismas competencias que las provinciales, y estaban constituidas por un concejal, un sacerdote designado por el obispo, y tres o más padres de familia. Una de las finalidades de estas juntas era la de visitar las escuelas y presidir los exámenes provinciales. Es decir, a la función protectora e impulsora de la educación se unían también funciones de inspección.

Archivos de las asociaciones de Inspectores

La historia del asociacionismo profesional de la Inspección está todavía por hacer. Hay noticias de una Asociación Nacional de Inspectores, que en 1914 publicaba una revista titulada La Inspección de Primeria enseñanza (López del Castillo, 2013), y que realizaba asambleas con cierta periodicidad, pero que conocemos sólo por fuentes indirectas. La prensa del magisterio reprodujo en puntuales ocasiones las conclusiones de estas asambleas. En concreto de la de 1917, y la que se publicó

en Barcelona de 1931. Sin embargo, desconocemos el momento de su creación, sus estatutos, o su participación en la vida educativa de comienzos del siglo XX.

Durante el franquismo, el asociacionismo de los inspectores quedó por un lado, articulado dentro del sindicalismo vertical. Por otro, en 1950 se creó la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria, cuyos fondos han sido depositados en el Archivo General de la Administración y descritos por el inspector Miguel Zapater (2003). Sería útil, como ha hecho la Unión Sindical de Inspectores de Educación, heredera de la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria, que la Federación ADIDE (Asociación de Inspectores de Educación) y ANIE (Asociación Nacional de Inspectores de Educación, que procede de la Asociación de Inspectores de Bachillerato) pudieran, transcurridos los años que marca la ley de archivos, poner a disposición de los investigadores sus fondos.

BOLETINES OFICIALES

Tanto la Gaceta de Madrid, en sus distintas denominaciones, como el Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública, o los Boletines Oficiales de las distintas provincias, insertan no sólo normativa relacionada con la Inspección, que ha sido ya descrita y analizada por la mayor parte de los investigadores, sino nombramientos, ceses, circulares, avisos y actas, que son una fuente directa para conocer el funcionamiento de las distintas inspecciones provinciales.

Los Boletines Oficiales de la Provincia son una publicación editada desde su inicio por las Diputaciones, regulada por una Real Orden de 20 de abril de 1833. En muchos casos eran el único periódico que se publicaba en ese territorio. Pero sobre todo, por su suscripción obligatoria a todos los ayuntamientos e instituciones oficiales, eran el cauce ordinario de comunicación de las autoridades, fundamentalmente del Gobernador Civil, y también de la Inspección, como órgano dependiente de éste en el siglo XIX. Por un lado, reproducen para su conocimiento leyes, decretos y órdenes ministeriales, pero por otro, realizan apremios para que se remitan a la Inspección documentación administrativa o de exámenes, se anuncian escuelas vacantes, o se publican los itinerarios de visita. También se insertan las actas o acuerdos de la Junta Provincial de Educación. Complemento de estos boletines, son las memorias anuales a las que estaban obligados los gobernadores, y que en todos los casos cuentan con un apartado dedicado a la Instrucción Pública (Alcalá, 2016).

Otra publicación de importancia para los inicios de la Inspección es el *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, como ha señalado Bernat Sureda (1983). Se publicó entre 1841 y 1847, siendo sustituido en ese año por el *Boletín del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas*. Estuvo en sus inicios bajo la dirección de

Pablo Montesino, auténtico inspirador de las reformas educativas en la administración liberal, entre las que se encuentra la creación del cuerpo profesional de inspectores. Cada ejemplar tiene una parte oficial, con disposiciones normativas, pero también otra «no oficial», con artículos de opinión y noticias educativas de distintas provincias, que pretendía promover un modelo centralizado de gestión escolar. En definitiva, de poner en marcha un sistema educativo en España, para lo que contaban con la labor de los Inspectores.

PRENSA PROFESIONAL

Para muchos historiadores contemporáneos, la prensa pedagógica es la fuente más importante para el estudio de la educación en Europa (Depaepe, Simon. 2010). En España, entre otros autores, ha sido valorada y analizada en el trabajo coordinado por Hernández Díaz (2013) *Prensa Pedagógica y Patrimonio Histórico Educativo*. Las revistas son una fuente muy completa de noticias, impresiones y valoraciones sobre la realidad escolar, y sobre los aspectos que más preocupaban a los docentes en cada momento. Desde la *Revista de Instrucción Primaria*, a mediados del siglo XIX, que cuenta con reseñas de las visitas de inspección efectuadas, o los nombramientos y méritos de los primeros inspectores, a los periódicos pedagógicos nacionales, como Magisterio, o provinciales y locales, encontramos constantemente noticias, artículos escritos por inspectores. Incluso en alguno de ellos una sección fija, denominada «Noticias de la Inspección» .

En 1952 la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria publicó un Boletín de Información para dar a conocer sus actividades a los afiliados, y a partir de 1966, las revistas Supervisión Escolar y Organización Educativa, que dejaron de publicarse en los años ochenta. Por su carácter eminentemente práctico, son una fuente de información de las técnicas de inspección del momento, así como del alcance de la formación y preparación técnica de los inspectores. Estas revistas de los años cincuenta son el precedente de las que actualmente publican la Unión Sindical de Inspectores de Educación, *Supervisión 21* (desde 2008), *Educanova* (desde 2007) o *Avances en Supervisión Educativa*, publicada por la Asociación de Inspectores de Educación de España desde 2005.

Revistas de Educación

También merecen destacarse las revistas realizadas o dirigidas por inspectores. En este sentido, la primera de ellas por su importancia fue la *Revista de Pedagogía*, un proyecto de Lorenzo Luzuriaga, publicada entre 1922 y 1936. Se complementa con la colaboración asidua de inspectores en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza.* Ambas contribuyeron significativamente a difundir el pensamien-

to pedagógico europeo en España. Durante el franquismo, destacados inspectores colaboraron en la creación en 1949 de la Sociedad Española de Pedagogía, y en la dirección de su revista *Bordón.*

En este mismo apartado, pero con una finalidad divulgativa, debemos citar a la revista *Vida Escolar* (1958-1984). Se trata de una publicación de distribución gratuita en los colegios, editada por el Ministerio de Educación, a través del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, dirigido inicialmente por el inspector Adolfo Maillo, y en la que colaboraron inspectores de toda España. Tiene artículos de metodología didáctica, resúmenes de normativas, cuestiones legislativas, noticias educativas nacionales e internacionales, propuestas didácticas para llevar al aula, o reseñas de libros sobre educación. Asimismo, en 1956, bajo la dirección de la Inspección central de Bachillerato del ministerio, se publicó la *Revista de Enseñanzas Medias*, en tres épocas, para difundir entre los agregados y catedráticos de instituto la concepción pedagógica que se impulsaba desde el gobierno. El Inspector General Arsenio Pacios, primer catedrático de Didáctica de la universidad española fue su promotor.

Boletines de la Inspección

Por último debemos destacar la publicación, a partir de 1932, del Boletín de la Inspección, como consecuencia del artículo 15 del nuevo decreto de organización. Estos boletines se han conservado, tanto en los centros escolares, como en los archivos de las inspecciones provinciales y centrales. Su estudio, que no se ha realizado todavía, sería fundamental para el conocimiento de la realidad escolar en cada una de las provincias españolas. El inspector Santiago Esteban Frades ha llamado recientemente la atención sobre su valor para la historia de la educación (Esteban, 2013), y sería muy importante que se pudieran recopilar y catalogar adecuadamente.

PUBLICACIONES Y ARCHIVOS DE INSPECTORES

La producción científica, profesional, o incluso literaria de los inspectores de educación, es junto con la documentación de archivo y la prensa, el tercer elemento a tener en cuenta en cualquier estudio histórico sobre esta institución. En muchos aspectos, la historia de la Inspección es la historia de sus inspectores. Su biografía, personal o colectiva, es uno de los grandes retos para los investigadores en los próximos años.

Eduardo Soler ha sido pionero en recuperar todo este rico patrimonio, y en difundirlo a través de sus publicaciones (Soler, 1991 y 1992). Gracias a su trabajo

de recopilación bibliográfica, que debería ser continuado y actualizado, podemos establecer la presencia de los inspectores, no solo en el ámbito de la pedagogía, sino en la historia (Teógenes Ortego), el derecho (Rafael Altamira), la política (Lorenzo Luzuriaga) o la literatura (Alejandro Casona). Si tuviéramos que clasificar el conjunto de fuentes sobre las que se asientan estas biografías, destacaríamos tres:

Memorias e informes sobre sus actuaciones como inspectores

El inspector José Arce Bodega fue pionero con la publicación, en 1844, de la memoria de su visita de inspección a tres partidos judiciales de la provincia de Santander, (Arce, 1849). La publicación de las visitas fue continuada ya en el siglo XX por el inspector provincial de Murcia (Cazaña, 1909), o por María Fuencisla Moreno, con su *Visita a varias escuelas de España,* editada en 1928 . Otros informes, como el de Rafael Altamira, fueron utilizados para su discurso de ingreso en la academia de Ciencias Políticas: *La Inspección de Primera Enseñanza. Qué es y cómo debe ser*, publicado en 1912 dentro de la obra *Problemas urgentes de la Primera Enseñanza.* Eduardo Soler ha señalado cómo desde el siglo XIX los informes de la Inspección en Inglaterra estuvieron en la base de la sociología educativa por su capacidad para describir, analizar y proponer soluciones (Soler, 1991). Como ejemplo español podríamos destacar el realizado sobre el analfabetismo en la provincia de Badajoz en 1950, que se conserva encuadernado en el Archivo Central de Educación, las memorias que realizó la Inspección sobre la evaluación de la Ley General de Educación de 1970, o más recientemente, del plan de evaluación de centros, plan EVA, por la Inspección Central del Ministerio de Educación (Luján y Puente, 1996).

Libros y publicaciones de inspectores

De entre las publicaciones de los Inspectores, podemos destacar, en primer lugar los manuales escolares. Desde el siglo XIX encontramos su autoría obras de Enseñanza Primaria. Podemos citar como ejemplo *Elementos de aritmética teórico-práctica,* de Miguel Villarroya y Pedro Pablo Vicente (1857), y más recientemente, entre otras muchas, las de Adolfo Maíllo, Agustín Serrano de Haro, o las de Leonor Serrano y Josefina Álvarez, que se difundieron ampliamente en los años 50 y 60. Actualmente, a través del proyecto MANES, dirigido por el Departamento de Historia de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, es posible recuperar y conocer gran parte de esta producción bibliográfica.

Otros trabajos de gran valía profesional se conservan en la documentación de los congresos pedagógicos que se iniciaron a finales del siglo XIX, estudiados por Luis Batanaz Palomares (1982), y que han sido continuados hasta hoy por la So-

ciedad Española de Pedagogía. Los repertorios publicados desde 1907 por Rufino Blanco y Sánchez pueden servir de guía para localizarlos.

Documentación privada en archivos personales

Muchas veces en manos privadas, pero en ocasiones legados a los archivos de las instituciones públicas, hay archivos personales de inspectores que podemos consultar para realizar biografías y conocer el alcance de sus aportaciones en el ámbito escolar. Una iniciativa muy destacable es la de la Universidad de Girona, donde está depositada, mediante una donación, el archivo personal del inspector Lluís Maria Mestras i Martí. En algunos casos singulares, como Mariano Cardedera, estudiado por Vicén (1999), toda su documentación personal se conserva, por motivos que desconocemos, en el Archivo General de la Administración**.**

CONCLUSIÓN

Actualmente, el acceso digital a muchos de los archivos y a las publicaciones periódicas a través de portales como *PARES*, *Portal de Archivos Españoles*, que ofrece un acceso libre y gratuito a los documentos, con imágenes digitalizadas; la *Biblioteca Virtual de Prensa Histórica,* con más de dos mil revistas digitalizadas; la *Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico*; o *Gazeta*, con las disposiciones publicadas en los diarios oficiales desde 1661 hasta 1959, son instrumentos fundamentales para cualquier investigador que quiera iniciar un trabajo sobre la Inspección de Educación. Se abren unas posibilidades para la realización de tesis doctorales o artículos científicos impensables hace una década.

Podemos plantear varios campos de investigación que pueden ser abordados en el futuro: En primer lugar, el estudio, no solo de la normativa sobre la Inspección, sino su alcance. Es necesario valorar el origen de la misma en relación a la política educativa de los responsables del ministerio, y sobre todo, la aplicación y las resistencias a la misma. Se debe pasar de la letra del boletín a la realidad del trabajo de los inspectores. Las visitas escolares, principal cometido de los inspectores, deben estudiarse a partir de la documentación de archivo, tanto de las escuelas, como de los archivos universitarios y de las memorias enviadas al ministerio. Debemos profundizar en el conocimiento de las inspecciones provinciales: sus medios, sus actuaciones, los problemas y dificultades de su trabajo, y también sus logros. Recuperar las actas de los consejos y los Boletines de Inspección, serían la base de este trabajo. La formación, la ideología y la procedencia de los inspectores en cada uno de los periodos debe estudiarse con una metodología renovada, más cercana a la antropología y sociología histórica, que a la historia institucional. Y por último, se tiene que ampliar el conocimiento bibliográfico de las figuras más importantes en

la historia de la Inspección. Solo así podremos ver reconocido el esfuerzo con el que contribuyeron a prestigiar su trabajo y valorar su aportación a la cultura escolar.

REFERENCIAS

Alcalá Ibáñez, M. L. (2016). La Inspección de Enseñanza Primaria y la consolidación del sistema escolar en la provincia de Teruel (1849-1900). *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 323-350. Doi: 10.14516/ete.2016.003.002.014

Altamira y Crevea, R., Salvador y Rodrigáñez, A. (1912). *Problemas urgentes de la primera enseñanza en España. Discurso leído en el acto de su recepción en la Real academia de ciencias morales y políticas por …* Madrid: Imp. del asilo de Huérfanos del S.C. de Jesús.

Arce Bodega, J. (1849). *Memoria sobre la visita general de las escuelas comprendidas en los partidos de Reinosa, Potes, San Vicente de la Barquera, Torrelavega y Cabuérniga presentada a la M.Y. Comisión Superior de Instrucción Primaria en la provincia de Santander*. Santander: Imprenta, Litografía y librería de Martines.

Ballesteros San-José, P. y Rodríguez Clavel, J.R. (2010). *Los archivos de las diputaciones: qué son y cómo se tratan*. Gijón: Trea.

Batanaz Palomares, L. (1982). *La educación española en la crisis del fin de siglo. (Los Congresos pedagógicos del siglo XIX).* Córdoba: Excma. Diputación Provincial.

Luján Castro, J. y Puente Azcutia, J. (1996). *Evaluación de centros docentes. El Plan EVA*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Depaepe, M. y Simon, F. (2010). Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre la història de l'educació. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (15), 99-122.

Díaz Martín, J. (2001). Antecedentes, sedes y organización administrativa del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. En Álvarez Lázaro, P. [dir]. *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (pp. 459-476). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Esteban Frades, S. (2013). La prensa pedagógica de la Inspección Educativa. En Hernández Díaz, J.M. [ed.]. *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo: contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica*. (pp. 165-176). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Luis Gómez, A. y Romero Morante, J. (2006). Las Comisiones de Instrucción Primaria, el Cuerpo de Inspectores y la difusión de innovaciones educativas en la formación práctico-teórica del profesorado. *Avances en Supervisión Educativa*, (3). Recuperado a partir de https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/220

Hernández Díaz, J.M. [ed.]. (2013). *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo: contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.

López del Castillo, M.T. (2000). *La inspección del bachillerato en España (1845-1984)*. Madrid: UNED.

Orell i Villalonga, B. (2002). L'administració educativa a les illes Balears (1857-1930). *Mayurqa: revista del Departament de Ciències Històriques i Teoria de les Arts,* (26), 211-236.

Puelles Benítez, M. (2004). *Política y educación en la España contemporánea.* Madrid: UNED.

Soler Fiérrez, E. (1991). Fuentes documentales para el estudio de la historia de la Inspección Educativa en España, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria,* (10) 381-408.

Soler Fiérrez, E. (1992). *Fuentes documentales para el estudio histórico comparado de la Inspección Educativa en España y en Iberoamérica*. Madrid: Ed. Escuela Española.

Sureda García, B. (1983). El Boletín Oficial de Instrucción Pública y su importancia en la difusión del pensamiento educativo liberal en España. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, (2) 67-76.

Vicén Ferrando, M.J. (1999). *Mariano Cardedera y Potó. Orígenes y desarrollo de su pensamiento pedagógico*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.

Villarroya, M. y Vicente, P.P. (1857). *Elementos de aritmética teórico-práctica por Miguel Villarroya y Pedro Pablo Vicente*. Teruel: Imp. y Librería de Pedro Pablo Vicente.

Zapater Cornejo, M. (2003). El Archivo de la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria. El Boletín de Información (1950-1978). En Calvo de León, R., Celada Perandones, P., Briongos Peñalba, H., Fernández Malanda, D., Arroyo Alonso, L.J., Escolano Benito, A., Jiménez Eguizábal, J. A., Esteban Ruiz, F. T. [coords.]. *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación: Burgos, 18-21 junio 2003.* (pp.1075-1086). Burgos: Universidad de Burgos.

PATRIMONIO CINEMATOGRÁFICO Y EDUCACIÓN NO FORMAL: JOSEFINA MOLINA E ICÍAR BOLLAÍN, DOS DIRECTORAS COMPROMETIDAS POR LA EMANCIPACIÓN FEMENINA[1]

Cinematographic Heritage and Non-Formal Education: Josefina Molina and Icíar Bollaín, Two Film Directors Committed to Female Emancipation

Virginia Guichot-Reina
Universidad de Sevilla (España)
https://orcid.org/0000-0001-8802-7627

Valeriano Durán Manso
Universidad de Sevilla (España)
https://orcid.org/0000-0001-9188-6166

Resumen

Nuestro objetivo es desvelar la existencia del compromiso por impulsar la emancipación femenina, desde comienzos de la Transición a la democracia hasta nuestros días, por parte de dos directoras españolas: Josefina Molina e Icíar Bollaín, materializado en sus filmes mediante la presentación de personajes femeninos que rompen los estereotipos clásicos patriarcales, con el fin de que sirvieran de referentes para las mujeres españolas. A nivel metodológico, nuestro análisis se vale de los parámetros de observación de caracteres

[1] Este artículo se incluye dentro del PID2023-149084OB-I00: «Inclusión laboral femenina en las profesiones STEAM: análisis de los discursos sobre las mujeres en el ámbito STEAM en la manualística escolar de la España democrática», Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica de Innovación 2021-2023. Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia. Subprograma Estatal de Generación del Conocimiento.

recomendados por Casetti y Di Chio (2007) así como de la perspectiva de género aplicada al análisis fílmico recomendada por Aguilar (2004).

Palabras clave: Patrimonio cinematográfico; Educación no formal femenina; Directoras españolas; Estudios de género; Historia de la educación de las mujeres.

Abstract

Our objective is to reveal the existence of the commitment to promote female emancipation, from the beginning of the Transition to democracy in Spain to the present day, by two directors: Josefina Molina and Icíar Bollaín, materialized in their films through the presentation of female characters who break classic patriarchal stereotypes, in order to serve as references for Spanish women. At a methodological level, our analysis uses the parameters employed for the observation of characters recommended by Casetti and Di Chio (2007) and the gender perspective applied to the cinema analysis advised by Aguilar (2004).

Keywords: Cinematographic Heritage; Non-formal Education; Spanish Directors; Gender Studies; History of Women's Education.

INTRODUCCIÓN

El cine constituye uno de los medios de comunicación que ha tenido un mayor impacto social, cultural e histórico en el siglo xx y que continúa con fuerza en el siglo xxi. Desde la perspectiva de la historiografía y de la antropología, «ofrece imágenes que sociológicamente ilustran las preocupaciones, las costumbres, los objetos y las formas de entender la vida de una época» (Caridad et al., 2011, p. 15). Por esta capacidad testimonial, se puede indicar que «es un medio que guarda importantes riquezas para el conocimiento futuro de la sociedad, ya que en sus películas se puede estudiar […] una parte de la historia» (Marcos Recio, 2013, p. 19). Sin duda, podemos considerarlo como parte de nuestro patrimonio histórico, tanto cultural como educativo.

Señala Reía-Baptista (2012, p. 86) que el cine es el más ecléctico y sincrético de todos los medios de comunicación de masas, y posee un enorme poder de atracción. Esta capacidad seductora está muy relacionada con su potencial para mover el mundo de los sentimientos y los afectos a través de la comunicación verbal y no verbal que realizan los diferentes elementos que componen una película: gestos, actitudes y posturas de los personajes, la música, el montaje de las escenas, la fotografía, entre otros (Guichot-Reina, 2017). Este fuerte poder de repercutir en el mundo afectivo, dirigido a que las ideas y pensamientos ligados a las emociones se afiancen con mayor fuerza en nuestras estructuras cognitivas, es esencial en el campo de la socialización. Las películas cuentan historias, esto es, son narraciones y éstas interaccionan con las que conforman nuestra identidad personal y pueden contribuir a reafirmarla o transformarla añadiendo nuevos significados, novedosas formas de enfrentarse a la realidad. Este parece que ha sido uno de los principales

objetivos de las mujeres directoras que encontramos en la etapa democrática en España, tras la muerte de Franco, entre ellas Josefina Molina e Icíar Bollaín, quienes han pretendido proporcionar nuevos referentes emancipadores para las mujeres, la primera durante la Transición, la segunda en nuestro presente.

La participación de la mujer en la dirección de cine no ha tenido un notable desarrollo hasta la llegada de la democracia. Con llegada de la Transición adquieren un notable protagonismo tres directoras: Cecilia Bartolomé, Josefina Molina y Pilar Miró (Guichot-Reina, 2022). Ellas tienen varias similitudes: fueron las primeras mujeres licenciadas de la Escuela Oficial de Cinematografía, localizada en Madrid, empezaron su trayectoria profesional a finales de los sesenta del siglo pasado en el medio televisivo, y lograron un notable reconocimento posteriormente, siendo quizás las más reconocidas Isabel Coixet, Icíar Bollaín y Gracia Querejeta.

Algo que se ha achacado a las mujeres directoras, tanto a las españolas como a las de otras cinematografías, es la realización de un 'cine de mujeres', según la definición que acuña Mary Ann Doane para hablar del cine clásico de los 40, es decir de los *woman's films*, y que explican a continuación Zurián, Pérez Sañudo y Vázquez Rodríguez:

> Se trata de filmes con protagonistas femeninas, centrados en la experiencia subjetiva de la mujer, con gran presencia de temas sociales y tintes melodramáticos, filmes en los que las espectadoras son invitadas a verse a sí mismas de manera compleja, más allá de los estereotipos tradicionalmente impuestos por el cine dirigido por hombres, y que por tanto generan mecanismos de identificación diferentes (2017, p. 36).

Esto ha permitido que sus películas ofrezcan una nueva perspectiva sobre la mujer al contar casi siempre con personajes femeninos como protagonistas. Así se observa en el filme *Gary Cooper, que estás en los cielos* (Miró, 1980), cuya protagonista es el 'alter ego' de la directora, o en *Función de noche* (Molina, 1981), que muestra el desgarrador relato de Lola Herrera a Daniel Dicenta durante el descanso de *Cinco horas con Mario* (Ballesteros, 1999). Se podría afirmar que ellas se enmarcan en un cine de autor. Al igual que Miró y Molina, la tendencia se mantiene con las directoras surgidas en los 90, quienes apuestan por el protagonismo femenino frente al masculino y ofrecen unos roles y unas miradas que los directores no habían mostrado. En esta línea se enmarcan las cineastas que centran este capítulo y los personajes que se analizan.

OBJETIVO Y METODOLOGÍA

Nuestro objetivo es desvelar la existencia del compromiso por impulsar la emancipación femenina, desde comienzos de la Transición a la democracia hasta

nuestros días, por parte de dos directoras españolas: Josefina Molina e Iciar Bollaín, materializado en sus filmes mediante la presentación de personajes femeninos que rompen los estereotipos clásicos patriarcales, con el fin de que sirvieran de referentes para las mujeres españolas.

En el aspecto *metodológico*, se han utilizado los parámetros de observación de personajes como persona, recomendados por Casetti y Di Chio (2007), y como profesionales. El primer apartado abarca cuatro categorías: iconografía (edad, apariencia y habla), psicología (carácter, pensamiento y sentimientos), sociología (niveles social, económico y cultural) y sexualidad. En cuanto al segundo, recoge cuatro apartados: profesión (tipo, área a la que pertenece y lugar de trabajo), desarrollo profesional (funciones, dedicación y proyección), relación en el entorno laboral (con superiores, colegas y personas empleadas) y conciliación (trabajo, pareja, familia e hijos). Asimismo, se ha aplicado la perspectiva de género aplicada al análisis fílmico recomendada por Aguilar (2004), a elementos como componentes de plano, montaje y elementos narrativos. La combinación de ambas aportaciones nos ha posibilitado usar una metodología de carácter cualitativo que invita a profundizar en la construcción del personaje audiovisual y en la manera en que es representado en filmes de géneros diversos que abarcan desde la comedia al drama.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Josefina Molina, compromiso feminista en la Transición

Sería inconcebible pensar en la creación de una película como *Función de noche* sin la apuesta comprometida y valiente de su directora, Josefina Molina; una cordobesa, nacida el mismo año del comienzo de la guerra civil española, 1936, quien, tras superar primero unas duras pruebas de acceso, fue la primera mujer en titularse en Dirección en la Escuela Oficial de Cinematografía, en 1969 (Loma, 2013). Aunque inicia sus pasos profesionales dentro de la dictadura franquista, en la etapa que se ha denominado «Tardofranquismo», sus obras más personales, originales y de mayor éxito de taquilla se van a producir ya en la Transición española (1975-1982).

Hija de su tiempo, integrante de ese grupo de representantes de la cultura comprometidos con la idea de que había que cambiar las formas de pensar, y por tanto de ser, que habían sido hegemónicas durante el recién terminado régimen autoritario (Fornieles, 2007, p. 421), Molina quiere recoger en sus obras, mucho más en *Función de noche* (1981), la mirada femenina a los problemas de la mujer de su época. Declarada feminista, apuesta por la idea de una «identidad femenina», animando a las mujeres a que repiensen los imperativos patriarcales que han ido interiorizando mediante la socialización recibida desde su infancia. Y a ello se de-

dica en *Función de noche*, a través de la soberbia interpretación de una actriz, Lola Herrera, de su misma generación y por tanto con la interiorización de los mismos «mandatos» destinados a la mujer que había recibido ella por parte de una sociedad altamente machista.

Son muchísimos los reconocimientos que ha recibido Josefina Molina a lo largo de su trayectoria profesional. Queremos destacar que, en 2007, fue nombrada por sus compañeras de profesión Presidenta de Honor del CIMA, siglas de la Asociación de Mujeres Cineastas y de Medios Audiovisuales, una institución creada en 2006 cuyo principal objetivo es fomentar una presencia igualitaria de las cineastas y profesionales del sector audiovisual contribuyendo a una representación igualitaria y realista de la mujer dentro de los contenidos que ofrece este medio; cargo que actualmente desempeña.

Función de noche: crítica a la educación femenina castradora del franquismo

Según la propia directora, Josefina Molina, la película tenía un objetivo principal:

> hablar de una generación de mujeres con la pretensión de la utilidad, que pudiese servir a esa generación de mujeres a que reflexionasen sobre su propia vida y ser un testimonio sobre una época, sobre una forma de educar a las mujeres, de la vivencia de las relaciones entre mujeres y hombres en aquella época de la dictadura y (…) lo importante es que de alguna manera nos sea útil, yo creo que eso es lo que nos movió, que fuese útil y en aquel momento era necesario (Molina Reig, 2011).

La cinta comienza presentándonos a la actriz Lola Herrera (nombre real de la protagonista) en su camerino durante un descanso entre las dos funciones diarias de *Cinco horas con Mario*, adaptación teatral de la novela de mismo título de Miguel Delibes. Este camerino será el escenario principal donde se desarrolle la película, un espacio cerrado, sin ventanas, que produce cierta sensación de claustrofobia, como agobiante será la situación que presente Lola en el filme. Al mismo tiempo, es un lugar que recoge objetos de la vida personal de la actriz: fotografías de sus hijos, de sí misma, recortes de críticas de sus representaciones… un espacio lleno de recuerdos esenciales para quien lo ocupa. Allí viene a visitarla su expareja, Daniel Dicenta (nombre real del protagonista masculino), con quien había roto hacía unos quince años y con el que, a pesar de tener dos hijos en común, no se había visto desde hace un año.

La conversación que mantienen Lola y Daniel es el núcleo principal del filme; ahora bien, esta es interrumpida en determinados momentos a través de saltos en el tiempo, de *flashbacks.* Gracias a ellos, el público espectador conoce varios episodios de la vida de Lola, como su visita al tribunal eclesiástico para solicitar la nulidad

matrimonial –todavía no estaba aprobado el divorcio en España–; o la salida con una amiga, Juana Ginzo, que se muestra como un modelo positivo de mujer, libre e independiente.

El filme comienza con la voz en *off* de Lola Herrera que nos informa de la reciente visita a su camerino por parte de su expareja y nos hace una primera declaración que directamente apunta a un elemento nuclear de la película: la falta de comunicación entre una pareja, ambos víctimas de la socialización-educación franquista, y las terribles consecuencias que ello trae consigo. La voz de Lola, en un tono suave, nos explica: «De repente, he sido capaz de decirle lo que tanto tiempo he tardado en confesarme a mí misma. Y me he sentido vacía, rara, después de esta larga conversación». Averiguaremos un poco más adelante que ese «he sido capaz de decirle» nos remite a un largo periodo de tiempo constituido por los escasos años de noviazgo, los siete de matrimonio y los catorce, casi quince que llevan separados, algo que nos despierta curiosidad, desde el inicio, hacia la razón de tal mutismo, un silencio que va a estar directamente vinculado a la autonegación o autocensura desarrollada por la propia protagonista, Lola, del desvelamiento de sus sentimientos y preocupaciones más íntimas, sobre todo ante los hombres[2], y por la dificultad que le ha supuesto ir deconstruyendo la configuración de su identidad personal, más cuando se ha ido encontrando con aspectos que le disgustan –sus complejos físicos, su excesivo recato, su baja autoestima en el dominio cultural–, y que, sin embargo, le cuesta apartar de su personalidad.

Ese insatisfactorio bagaje va a estar estrechamente relacionado con una malsana educación franquista, tan limitadora para las mujeres, siendo la interpretación por parte de Lola de Carmen Sotillo en *Cinco horas con Mario* el principal motor que le ha hecho tomar conciencia del mismo. El primer deber inculcado a las mujeres en la época franquista era ejercer de perfectas esposas y madres, dedicar al marido y progenie toda la atención, esfuerzo y, por tanto, tiempo. No es de extrañar que cuando Lola se separa, confiese que «lo único que pensaba es que en la vida no tenía más que un futuro que era criar a mis hijos y trabajar para criarlos», y le angustiaba que ellos se pudieran sentir defraudados (ser una «buena madre»). El tema de la maternidad va a ocasionar la exteriorización de unos sentimientos por parte de Lola que, aunque experimentados por muchas mujeres, eran frecuentemente ocultados por estas para no ser calificadas de «mujeres desnaturalizadas», todo un insulto. La protagonista afirma que los hijos han llegado a ser una carga para ella,

[2] En *off* se escucha la voz de Lola diciendo: «Cuando estoy con un hombre nunca soy como soy. Me callo cosas. No me atrevo a decirlo todo. Siempre pienso que me compara. Y sin embargo la mayoría de las veces los hombres me dan risa. Se creen tan superiores, tan por encima, que me dan risa. Hasta creo que a veces les desprecio un poco, pero nunca se lo digo. Me imponen y al mismo tiempo sé que son más débiles que yo».

«una carga maravillosa, pero carga». Este desvelamiento es «moderno y feminista», como señala Guarinos (2016, p. 96), mucho más cuando encima esta situación, como en el caso de Lola, se ha tenido que vivir sola, sin ayuda del otro progenitor, porque Daniel se desentendió por completo de la crianza de los hijos, mostrando una absoluta irresponsabilidad por su parte. Esto no sólo ha dejado a Lola exhausta, desfallecida, sin fuerzas, sino que además lo ha vivido como un impedimento para poder rehacer su vida con otra persona.

Es muy significativa la parte de la conversación entre los dos protagonistas del filme acerca de sus respectivas vivencias de la paternidad/maternidad ya que nos remite a dos tipos de socialización muy distinta por género. No queremos, por supuesto, decir que todo hombre o toda mujer tuviesen esos mismos sentimientos, pero creemos que quizá la directora estuviera interesada en reflejar los de Lola y Daniel porque los supusiese bastante extendidos entre personas de su mismo sexo. Así, Daniel admite su escaso sentimiento paternal en los primeros años de vida de sus hijos: «Quizá yo no he llegado a tener la sensación auténtica de sentirme padre hasta años transcurridos de que nuestros hijos han crecido. (…) Ese «¡qué bien! soy padre, vamos a celebrarlo», yo no lo he sentido». Añade que nunca se propuso ser padre, no se lo planteó –aunque admite que sí se alegró cuando lo fue–. Achaca el descuido absoluto de su progenie, de sus deberes paternales, a una mala racha personal y a pensar solo en él tras la ruptura.

Frente a Daniel, se eleva la figura de Lola, que se ha dejado la piel con su trabajo para llevar a su hogar el único dinero que entraba para el sustento de sus hijos. Lola, sin exteriorizar ira, mostrando coherencia con unos sentimientos hacia Daniel que reveló al principio del filme –«Yo hacia ti no conservo ningún mal sentimiento, o sea, yo a ti te tengo un gran cariño, me das ternura»– pregunta a su expareja si alguna vez tras su separación se planteó si sus hijos comían o no. Esa pregunta desvela las duras condiciones vitales que ha tenido que pasar durante años y que ha sufrido en silencio, su asombro y tristeza por comprobar el desapego del que fuera su pareja hacia sus hijos, desidia aún más inexplicable ante sus ojos al conocer que él, en su infancia y juventud, lo había pasado mal por la –intuida en el filme– separación o mala relación de sus padres (y con el suicidio de su madre), y estaba repitiendo en parte esa historia con su propia progenie. Ella, en cambio, se ha dedicado en cuerpo y alma a sus hijos y a su trabajo teatral.

La conversación entre Lola y Daniel termina con una declaración conjunta de rechazo a la educación/socialización que ambos han recibido durante el Franquismo y que tanto ha afectado negativamente al curso de sus vidas: «a nuestra generación nos ha hecho mierda». Y ahora era duro salir adelante, por eso Lola pide desesperada un futuro, en el que ella se ve sola sin haberlo deseado –más desesperante cuando el mensaje de felicidad dado a las féminas es el de vivir en pareja, formar una familia, con una media naranja que las complete–, y lleno de paz, dejando

atrás esa guerra interior que ha sentido durante tantos años. Un futuro en el que sí que sabe que no fingirá, que será ella misma, con sus virtudes y con sus defectos, y en el que aspira a parecerse, aunque sea solo un poco, a su amiga Juana.

Es importante analizar el encuentro de Lola con su amiga Juana Ginzo con la que da un paseo desde su casa hasta el teatro del que solo aparecen imágenes mientras escuchamos la voz en *off* de la protagonista explicándonos cómo es Juana. El motivo es porque en el filme transmite a las mujeres un mensaje muy positivo de esperanza, de posibilidad de cambiar las cosas y de desembarazarse de una educación tan castrante como la sufrida por la mayoría de las féminas en el Franquismo. En primer lugar, llama la atención su aspecto físico, muy diferente al de Lola. Juana, que además es un poco mayor que ella, va vestida de manera informal, con pantalones anchos, el pelo bastante corto y sin teñir, zapatos planos… dando una imagen de comodidad. Además, rompe con los estereotipos tradicionales de pareja, ya que tiene como compañero sentimental a un chico mucho más joven que ella. Ahora bien, la envidia sana que le tiene Lola es por haberse liberado de los mensajes represivos que sufrieron las mujeres de su generación. Juana aparece como una mujer segura de sí misma, con las ideas claras, libre, vitalista, jovial, que aconseja a Lola que «lo primero que hay que hacer es perder la reputación», ya que ese maldito término de «reputación» no ha significado más que esclavitud y opresión para las mujeres. Juana es la luz, el horizonte de esperanza, al que, sabiendo que resultará difícil de alcanzar, Lola querría llegar. Simboliza a nuestro entender la idea de que siempre se puede cambiar, de que podemos liberarnos de ropajes que nos disgustan y conseguir así una mayor felicidad o, al menos, más satisfacción con nosotras mismas.

En resumen, *Función de noche* aparece como el ejemplo cinematográfico por excelencia de deconstrucción de la identidad femenina arquetípica promovida por el Franquismo, revelando sus fatales consecuencias; testimonio de denuncia de una socialización diferencial entre los géneros que ha traído miserias tanto a mujeres como a hombres. Lanza una nueva mirada sobre temas como la maternidad, exhibiendo el «lado oscuro» de la misma, y pone sobre la mesa contenidos tabúes como la sexualidad femenina, a veces insatisfecha por una mala (nula) educación afectivo-sexual.

Icíar Bollaín, compromiso feminista en el siglo xxi

Icíar Bollaín se enmarca en la denominada «Generación de los 90», pues dio sus primeros pasos en la realización en esta década. Junto a Isabel Coixet, Gracia Querejeta, Helena Taberna y Chus Gutiérrez (Herrero Jiménez, 2017, p. 263), es una de las directoras que cuenta con una trayectoria más sólida, estable y continuada en el tiempo del panorama español actual. De hecho, estrena sus películas de

ficción –tanto largometrajes como cortometrajes–, con cierta periodicidad –incluso en años consecutivos, como se evidencia en la última década–, está presente en los festivales más prestigiosos –consiguiendo así visibilidad a nivel internacional–, y ocupa un lugar en la mente de los espectadores, pues suele conseguir el respaldo de la taquilla.

Bollaín suele ser la guionista de los filmes que dirige, de modo que tiende a plasmar en ellos los temas que más le preocupan. A este respecto, Herrero-Jiménez indica que desarrolla un cine que «se caracteriza por estar habitualmente protagonizado por personajes femeninos que llevan a cabo un proceso de autoconocimiento» (2017, p. 265). Esto se observa tanto en las protagonistas de sus filmes como en las de carácter secundario, convirtiéndose los viajes que habitúan a emprender en una metáfora exterior de la evolución interior que experimentan.

Esta directora debutó en 1995 con *Hola, ¿estás sola?*, «una película fresca, desenvuelta, con talante de comedia vitalista, ajena a recursos del género, y unos personajes con los que empatiza en público de forma muy inmediata» (Sánchez Noriega, 2021, p. 201). El autor destaca también que este debut «está muy por encima de otros cineastas», y pone como ejemplo que la cinta consiguió «el Premio del Público y el de la mejor Ópera Prima en la Seminci de Valladolid 1995, donde es la única española a concurso» (2021, p. 200). Desde entonces, esta cineasta ha plasmado en la gran pantalla sus inquietudes y preocupaciones, siendo algunas de ellas la realidad de las mujeres inmigrantes, la violencia de género, la mujer trabajadora, la desigualdad y la memoria, temas principales de *Flores de otro mundo* (1999), *Te doy mis ojos* (2003), *Mataharis* (2007), *Katmandú, un espejo en el cielo* y *El olivo* (2016), respectivamente.

Katmandú, un espejo en el cielo, *El olivo* y *La boda de Rosa*

Bollaín dedica mucho tiempo en los filmes a mostrar mujeres con fuerte personalidad, decididas, y moviéndose en diferentes ámbitos profesionales. Inspirada libremente en el libro *Una maestra en Katmandú*, de Victoria Subirana, y situada en Nepal a principios de los años 90, *Katmandú, un espejo en el cielo* está protagonizada por Laia (Verónica Echegui), una maestra de Barcelona que tiene un firme compromiso con la educación. La joven imparte clases en inglés a niños pequeños en un colegio mixto donde visten de uniforme. Es cercana y afectuosa; de hecho, juega con ellos en el patio y le regaña a un maestro que les pega. Laia, que apenas lleva dos meses en el centro, tiene muchas ideas, entre las que destaca la apertura de un aula Montessori. Para ello, habla con el director, quien se muestra reticente porque carecen de recursos suficientes, pero al final la apoya. Mientras tanto, aparecen *flashbacks* sobre su pasado escolar en España. Sus maestras eran monjas y la castigaban cuando no llevaba terminados los deberes, pues muchos días tenía que

ayudar a su madre en la peluquería. Estudiaba allí con beca, y esto denota el origen socioeconómico humilde de su familia. Su padre era alcohólico.

Laia es víctima del choque cultural que experimenta en Nepal, donde la religión y las tradiciones tienen mucho peso en la sociedad y en la educación. Una de sus alumnas, Kushila, desea ser maestra, y una de sus compañeras, Sharmila, quien a veces le hace de traductora, le va explicando cómo es realmente la vida allí. La protagonista observa la miseria que existe en algunas zonas y le preocupa que los niños de las castas inferiores no puedan ir al colegio. Sharmila le explica que cada uno tiene su lugar y su destino, pero ella lucha para darles una oportunidad, pues considera que la educación debe ser para todos por igual.

La perseverancia es la principal virtud de Laia, tanto a nivel personal como profesional, y, gracias a ella, convence a las familias de su alumnado para que los quiten de trabajar y los lleven al colegio –incluso a cambio de un plato de comida–, y adapta al alfabeto nepalí la cartilla con la que aprendió a leer su abuela para poder enseñar a las madres. Sharmila le aconseja que vaya a Barcelona a conseguir financiación, y así lo hace. A la vuelta consigue crear la escuela que soñaba, mejorando instalaciones y materiales. Finalmente, ve en Kushila la esperanza de que pueda ser docente. Como es habitual en la obra de Bollaín, en el filme «la tradicional combinación entre el plano personal y el sociopolítico sigue presente […] Las preocupaciones sociales y el compromiso de la protagonista son, de alguna forma, el trasunto del propio compromiso de la directora» (Jorge Alonso, 2015, p. 114).

Podríamos asegurar que también la perseverancia es una de las virtudes esenciales de Alba (Anna Castillo) en *El olivo*. La chica, de apenas 20 años, pertenece a una familia de agricultores y trabaja en una granja avícola. Desde la primera secuencia aparece rodeada de miles de pollitos y de gallinas a los que da de comer a diario, ayuda a moverse y mete en jaulas. Además, también se deshace de las gallinas que han muerto, algo que hace de forma mecánica porque ya está acostumbrada. Cuida de las aves y también realiza tareas de organización de la nave, pero no parece disfrutar con su trabajo. Ella pasa sus días aquí y en casa de su abuelo, al que adora. De hecho, es quien mejor lo cuida –incluso lo baña– y entiende, pues siente el mismo amor que él por los olivos de su finca, y, concretamente, por uno que tuvo que vender hace años debido a la presión de sus hijos. Como es consciente de que el alzheimer que sufre está empeorando, hace lo imposible por recuperar dicho olivo. Cuando descubre que se encuentra en una empresa de Düsseldorf (Alemania), organiza todo para traerlo de vuelta a casa. Esta es su principal motivación.

En *La boda de Rosa* son diversas las escenas que muestran a la protagonista ejerciendo su trabajo como modista. Rosa (Candela Peña) va a cumplir 45 años, es madre de una hija, Lidia (Paula Usero), que vive en Manchester con sus bebés, y su padre, Antonio (Ramón Barea) se encuentra algo deprimido tras la muerte de su madre hace dos años. Vive en Valencia, pero procede de Benicassim. En la

segunda secuencia está cosiendo en una máquina de coser y a la luz de un flexo. Detrás tiene percheros con ropa colgada. Lleva gafas y un dedal, y termina de coser un traje de novia. En ese momento, aparece el título de la película sobre las imágenes. Rosa está muy agobiada: coloca zapatos de tacón, selecciona vestidos, y es la última en irse y la primera en llegar al almacén donde trabaja para una empresa de figuración. A la mañana siguiente, plancha mientras una de sus compañeras observa la selección de ropa que ha realizado. Cuando llegan las demás la saludan con cariño, pues la protagonista es el alma de la empresa y quien resuelve los problemas de todo el mundo. Les explica para qué son las prendas y se encarga de vestir a las chicas que llegan. Rosa es una mujer profesional y muy responsable, pero presenta un preocupante cuadro de estrés, tanto por el trabajo, que la absorbe, como por el rol de cuidadora que ejerce y que le han asignado quienes la rodean. De hecho, una compañera le pide que cuide de su gato, su vecino le deja todas sus plantas para que se las cuide –sin avisarla previamente–, su hermano, Armando (Sergi López) le pide que cuide de sus hijos adolescentes… Rosa tiene trabajo en casa, que está repleta de ropa en burros y sobre las mesas, y donde también hay una máquina de coser.

Estos diez minutos primeros de la película evidencian que la protagonista está al límite y que necesita con urgencia un cambio de rumbo. En la siguiente secuencia, aparece de nuevo en el taller. Mientras cose a mano un traje de novia, su compañera –que la noche anterior le envió un audio avisándola de que mañana tendrían que vestir a 150 extras, además de los actores–, le dice ahora que necesitan más arreglos y le comenta cuestiones de la lavandería. Tras probar a la actriz el traje de novia, Rosa se queda muy pensativa, y al salir del trabajo decide irse unos días a Benicassim. Allí, en sus orígenes, entiende que tiene que dejar el trabajo y emprender por fin su verdadero sueño: abrir el taller de su madre y crear sus diseños. Numerosos recuerdos le vienen a la mente mientras va en el coche: las cajas de los botones, los encajes, la máquina de coser antigua, las tijeras grandes, el flexo, la cinta métrica, las telas, la foto de su madre con ella de pequeña y el costurero, donde pone bordado «Costurero sin dedal... cose poco y cose mal». Gracias a este viaje, pasará de ser empleada a ser jefa, en un entorno menos estresante. La llaman del trabajo agobiados porque no está allí y porque es quien sabe cómo funciona todo, pero le confiesa a su compañera, Ana, que no la espere y que busque a otra persona. Su idea de negocio es trabajar en el taller y vender por Internet.

Otra mujer que aparece en la película con cierta importancia es Violeta (Natalie Poza), la hermana de Rosa, desempeñando el oficio de traductora de congresos. Tanto como persona como a nivel profesional, ambas mujeres son opuestas. En el primer caso, Rosa no es atractiva, apenas se arregla, carece de vida social y es esclava del trabajo y de la familia, mientras que la segunda posee un estilo de vida elitista que está marcado por la ausencia de responsabilidades familiares, pues ni tiene hijos ni se encarga de cuidar de su padre, dejando esta labor para Rosa, al igual

que hace Armando. Asimismo, viaja mucho y sale con amistades cosmopolitas en locales de diseño. Sin embargo, Rosa está más apegada a la realidad que Violeta, cuya vida es realmente un escaparate de éxito. En cuanto a la formación, se advierte que la protagonista no tiene estudios superiores y Violeta sí, lo que le ha permitido optar a un trabajo más cualificado y mejor remunerado.

En síntesis, algunos mensajes a las mujeres por parte de Bollaín son: perseverancia para cumplir los objetivos, necesidad de tomar decisiones para alcanzar nuestros proyectos, importancia del cuidado a las demás personas –sin olvidar el deber de cuidarse a una misma–, y valor de la independencia económica para tener libertad, entre otros.

CONCLUSIÓN

Función de noche (1981) se presenta como una película rupturista en múltiples aspectos: combina realidad y ficción, jugando continuamente con el papel de teatro como espejo de la vida (Loma, 2013, p. 311); saca a la pantalla una representación femenina muy alejada de la habitual en el cine español hegemónico hasta entonces; y, sobre todo, realiza un análisis crítico de la etapa franquista a partir de cómo configuró una identidad femenina llena de represiones, ligada a mandatos patriarcales que la humillaban y menospreciaban, subordinada a un papel de atención a los otros (marido y progenie), y a la que se le negaba cualquier iniciativa emancipatoria.

La conclusión a la que llegan los dos protagonistas del filme sobre la educación que han recibido se resume en una palabra: estafa. Lola y Daniel se han sentido engañados por un sistema autoritario, represor, que socializaba a un género y a otro en unos roles estandarizados perjudiciales para el desarrollo integral de la persona. Por desgracia, bajo dichos parámetros salía perdiendo el colectivo femenino porque, como señala Loma (2013, p. 312), estamos ante «toda una generación de mujeres a las que se les enseñó a vivir a través y para el otro, olvidándose de sí mismas», tal como denuncia la propia Lola en la película, al afirmar que ha vivido para todo el mundo desde siempre, pero no para ella, pensando que su principal misión era complacer a los demás. La película permitió a muchas mujeres verse reflejadas en las quejas y anhelos de la protagonista, probablemente cumpliendo el objetivo que se planteó la directora, facilitar un examen crítico de la educación recibida que les posibilitase, al comprobar los aspectos opresores de la libertad y el desarrollo personal, reconstruirse, superar tabúes y buscar nuevos rumbos, proponiendo un modelo positivo como el de Juana Ginzo.

En el panorama fílmico actual, la visibilidad que las cineastas españolas dan a los personajes femeninos tanto en roles principales como secundarios resulta muy

destacada. A diferencia de la mayoría de los directores, ellas, de las que Icíar Bollaín es un ejemplo muy representativo, suelen contar con más mujeres como protagonistas y profundizan sobre sus diferentes edades, situaciones y realidades en las películas, favoreciendo así el proceso de identificación de las espectadoras con ellas.

La última década evidencia una apuesta por mostrar a la mujer en el mundo laboral en los sectores más diversos, aunque tengan en bastantes casos que compaginar su ocupación con el habitual rol de ama de casa y con el cuidado de los familiares, desde hijos pequeños o adolescentes a progenitores que se hacen mayores. Así, mediante maestras, modistas o granjeras, Icíar Bollaín sitúa a sus personajes en el diverso panorama laboral en el que se enmarca la mujer española actual. Sin duda, el ámbito profesional representado en la gran pantalla permite conocer también la realidad social y económica de los seres de ficción, de modo que el doble análisis realizado –como persona y como profesional–, logra transmitir al espectador una idea más completa de la construcción del personaje audiovisual. La mayoría de las protagonistas de Bollaín son mujeres decididas, creativas, que se enfrentan a muchos obstáculos para lograr sus objetivos. La directora muestra un compromiso por mostrar en sus películas a mujeres diversas, dándoles visibilidad y rompiendo con los habituales estereotipos.

Para terminar, queremos sintetizar las semejanzas y diferencias entre la representación femenina de uno y otro momento histórico. En cuanto a los parecidos, se encontraría el mostrar a mujeres complejas, con personalidades elaboradas y profundas, que asumen un gran protagonismo en los filmes de las directoras, y que son tenaces para el logro de sus objetivos, aunque, para ello, tengan que sufrir muchas decepciones y enfrentarse a multitud de obstáculos. Respecto a las diferencias, la principal la marca el contexto histórico, puesto que, en los filmes de la Transición, se pone el foco de atención es deconstruir la propia identidad, la socialización recibida en el régimen anterior dictatorial, y en la actualidad, el interés está en presentar la diversidad y profundidad del universo femenino –como ocurre con el masculino, que sí se había mostrado siempre–, asociado a problemas tanto individuales como sociales.

REFERENCIAS

Ballesteros, I. (1999). La mirada femenina en el cine de la transición: *Gary Cooper que estás en los cielos* (1980) de Pilar Miró y *Función de noche* (1981) de Josefina Molina. *Journal of Iberian and Latin American Studies*, 5(1): 5-26. <https://doi.org/10.1080/13507499908569482>

Caridad, M., Hernández, T., Rodríguez, D. y Pérez, B. (2011). *Documentación audiovisual.* Editorial Síntesis,

Casetti, F. y Di Chio, F. (2007). *Cómo analizar un film*. Paidós.

Fornielles Alcaraz, J. (2007). Historia y novela en los primeros años de la Transición. En Quirosa-Cheyrouze y Muñoz, R. (coord.). *Historia de la transición en España. Los inicios del proceso democratizador* (págs. 421-431)**.** Biblioteca Nueva.

García Fernández, Emilio C. y García Alonso, M. (2015). Las directoras en el cine español. Una aproximación industrial. En Zurian, F. A. (coord.). *Construyendo una mirada propia: mujeres directoras en el cine español. De los orígenes al año 2000* (págs. 275-302). Síntesis.

Guarinos, V. (2015). Nosotras dirigimos, nosotras decidimos. Mujeres cineastas para una transición. En Guarinos, V. (coord.). *Apuntes de cine. Homenaje a Rafael Utrera* (págs. 87-102). Delta.

Guichot-Reina, V. (2017). Socialización política, afectividad y ciudadanía: la cultura política democrática en el cine de la Transición española. *Historia y Memoria de la Educación*, nº 5: 283-322.

Guichot-Reina, V. (2022). Rompiendo la crisálida. Modelos femeninos en el cine de la Transición española dirigido por mujeres. *Making Of*, 170: 8-20.

Herrero-Jiménez, B. (2017). Mujeres directoras de los años 90 en el siglo xxi: una carrera de fondo. En Zurian, F. A. (coord.). *Miradas de mujer. Cineastas españolas para el siglo xxi* (págs. 263-289). Fundamentos.

Jorge Alonso, A. (2015). Icíar Bollaín: la mirada comprometida. En Zurian, F. A.(coord.). *Construyendo una mirada propia: mujeres directoras en el cine español. De los orígenes al año 2000* (págs. 109-121). Síntesis.

Loma Muro, E. I. (2013). *Las imágenes de Josefina Molina: de la escritura literaria a la audiovisual*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Marcos Recio, J. C. (coord.) (2013). *Gestión del patrimonio audiovisual en medios de comunicación.* Síntesis.

Molina Reig, J. (2011). *Función de noche*. 25 Muestra Internacional de Cine y Mujeres de Pamplona. Presenta y modera María Castejón Leorza con la asistencia en la mesa de Josefina Molina y Lola Herrera (IPES Elkartea). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=rSfv3k>

Sánchez Noriega, J. L. (2021). *Icíar Bollaín*. Cátedra.

Zurian, F. A., Pérez Sañudo, D. y Vázquez Rodríguez, L. G. (2017). El falso *boom* de las mujeres directoras: realizadoras españolas con un solo largometraje de ficción (2000-2015). En Zurian, F. A. (coord.). *Miradas de mujer. Cineastas españolas para el siglo xxi* (págs. 21-37). Fundamentos.

SECCIÓN 2.
LOS SUJETOS EN LA EDUCACIÓN: TESTIMONIOS Y FUENTES, EXPERIENCIA PATRIMONIAL, PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO, EDUCACIÓN FÍSICA Y RITUALES



2.1. TESTIMONIOS Y FUENTES

LAS VOCES DEL PASADO, UN LEGADO PARA EL FUTURO: RECONSTRUCCIÓN Y PRESERVACIÓN DE LA MEMORIA ESCOLAR A TRAVÉS DE HISTORIAS DE VIDA DE PERSONAS MAYORES Y TECNOLOGÍAS DIGITALES[1]

The Voices of the Past, a Legacy for the Future: Reconstruction and Preservation of School Memory Through Older People's Life Stories and Digital Technologies

Gabriel Parra Nieto
Universidad de Salamanca (España)
https://orcid.org/0000-0002-1102-4740

Alicia Murciano Hueso
Universidad de Salamanca (España)
https://orcid.org/0000-0003-4351-9307

Bárbara Mariana Gutiérrez Pérez
Universidad de Salamanca (España)
https://orcid.org/0000-0003-3227-3225

David Caballero Franco
Universidad de Salamanca (España)
https://orcid.org/0000-0003-4954-6795

[1] El presente trabajo está financiado en el marco del Proyecto ERASMUS+ «Life Learning Now It Is Digital». Ref. 2023-1-PT01-KA210-ADU-000160504 y cuenta con el apoyo de la FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia dentro del Centro de Investigación en Educación Básica con referencia UIDB/05777/2020 (https://doi.org/10.54499/UIDB/05777/2020). Las opiniones expresadas en esta publicación son las de las autoras/es y no reflejan necesariamente la posición oficial de la Unión Europea o de la Comisión Europea. La Comisión Europea no garantiza la exactitud de la información contenida en esta publicación y no es responsable del uso que pueda hacerse de ella.

Resumen

El estudio se enfoca en la reconstrucción y conservación del patrimonio educativo valorando las experiencias de personas mayores. Busca utilizar sus relatos de vida escolar como fuente para comprender la historia educativa de una determinada comunidad. La investigación, en colaboración internacional, emplea la memoria oral y tecnologías digitales para este fin. Destaca el papel de los museos pedagógicos, como el de la Universidad de Salamanca, para promover el recuerdo, la memoria y el intercambio de experiencias entre participantes e visitantes.

Palabras clave: Patrimonio histórico educativo; Memoria escolar; Personas mayores; Tecnologías digitales.

Abstract

The study focuses on the reconstruction and preservation of educational heritage by valuing the experiences of older people. It seeks to use their accounts of school life as a source for understanding the educational history of a given community. The research, in international collaboration, employs oral memory and digital technologies to this end. It highlights the role of educational museums, such as the one at the University of Salamanca, in promoting remembrance, memory and the exchange of experiences between participants and visitors.

Keywords: Educational historical heritage; School memory; Elderly; Digital technologies.

INTRODUCCIÓN

La cultura inmaterial de la escuela, como parte fundamental del legado educativo, es uno de los elementos más importantes en la determinación de la identidad de una sociedad. Esta cultura inmaterial está compuesta por varios elementos, entre los que queremos destacar, en esta ocasión, los recuerdos de la escuela y de las experiencias vividas en ella por parte de sus protagonistas: el alumnado. Estos recuerdos nos permiten estudiar el pasado y obtener de él un valioso conocimiento histórico que nos abrirá diferentes caminos de investigación, cuyos resultados aportan una información de valor incalculable para la planificación educativa, al poder ser utilizados como catalizador en los procesos de cambio.

Con el objetivo de preservar estos recuerdos, y el conocimiento histórico que emana de ellos, para generaciones futuras, los nuevos estudios histórico-pedagógicos proponen, entre otras medidas, recoger los testimonios orales de los protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han llevado a cabo en nuestras escuelas. Con este motivo, en este capítulo, comenzaremos estudiando la importancia que alcanzan los testimonios orales de estudiantes ya jubilados en la reconstrucción del patrimonio educativo. Lo haremos con un enfoque partici-

pativo, con el que no solo se documentan los recuerdos individuales, sino que se analizan y estudian de forma sistemática para comprender cómo estos relatos han moldeado la identidad de nuestra comunidad. También tendremos en cuenta que estas vivencias personales conviven con eventos históricos y transformaciones sociales, que las modulan y contextualizan.

Por otra parte, no podemos olvidar la infinitud de oportunidades que nos presenta hoy en día la tecnología, como herramienta para el análisis, conservación, exposición y difusión de estos testimonios, permitiéndonos grados de colaboración entre diferentes instituciones que hasta hace muy poco eran impensables. En estos avances se apoya el nuevo proyecto del que forma parte el Centro Museo Pedagógico (CeMuPe) de la Universidad de Salamanca (LIFE LEARNING NOW IT IS DIGITAL. Ref. 2023-1-PT01-KA210-ADU-000160504). Proyecto financiado por el programa ERASMUS+ que, entre otros objetivos, busca el de potenciar el distanciamiento del papel de los museos pedagógicos entendidos como simples repositorios de información y exposición, para convertirse en espacios de encuentro y reflexión, en los que cobra vida la memoria oral, permitiendo su aprovechamiento como recurso educativo por las nuevas generaciones.

EL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO

A finales del siglo xx, la historiografía, habituada a discutir y analizar los grandes eventos históricos del pasado, reenfocó su mirada hacia los detalles particulares de la vida humana, la cultura real y empírica en la que habían crecido y vivido millones de seres humanos y que, hasta entonces, nos contemplaba en silencio desde el pasado. De este modo, la renovación de la perspectiva historiográfica propició el surgimiento de líneas de estudio novedosas, basadas en la microhistoria y la cultura empírica (Ramos y Rabazas, 2024).

A partir de los nuevos caminos de investigación abiertos por la historiografía, los estudios centrados en la cultura escolar se han ido haciendo cada vez más habituales. Estas investigaciones observan el interior de los procesos escolares, identificando los problemas que pueden darse en ellos, así como los beneficios que estos pueden aportar al proceso educativo. Al reconocer como elementos fundamentales de la historia escolar los recuerdos de sus protagonistas, surgen nuevas cuestiones, como las relaciones que se forman entre los distintos actores del ámbito educativo, los rituales del aula o los valores que se transmiten en la escuela. Estas preguntas no sólo tienen una gran relevancia desde el punto de vista académico, sino que puede definir las nuevas políticas educativas, ya que se ha demostrado que la cultura escolar es uno de los factores más determinantes en los procesos de cambio de las instituciones educativas (Elías, 2015).

La importancia de recoger y preservar este patrimonio cobra más importancia, si cabe, ante la rapidez de los avances tecnológicos y la liquidez inherente a nuestro pensamiento y cultura posmodernos. Este veloz y continuo proceso de cambio en busca de la optimización capitalista tiende a debilitar la memoria de un pueblo, de su cultura y de sus instituciones. La recuperación y puesta en valor del patrimonio educativo revierte este proceso, fortaleciendo cada vez más esa memoria y permitiendo que continúe actuando en nuestra construcción social.

LA CULTURA INMATERIAL DE LA ESCUELA

A partir de los testimonios orales recogidos y estudiados, podemos analizar la cultura empírica de la escuela, que forma parte intrínseca de las prácticas educativas ya establecidas, aquellas que la tradición nos ha ido transmitiendo y que han pasado a formar parte de la memoria corporativa de la profesión docente. Además, para completar y contextualizar esta información, también contamos con las huellas materiales que ha dejado el trabajo en el aula –los soportes práctico-materiales de los que hablábamos más arriba–, como los cuadernos escolares, que recogen por escrito parte de la actividad de enseñanza, los materiales pedagógicos o las características de los edificios educativos. Sin embargo, el nivel más profundo de la cultura escolar, el menos tangible y que menos ha sido estudiado, comprende aquellos supuestos e ideas básicos compartidos por el profesorado. Estos son las creencias aceptadas ya como verdaderas, con un carácter naturalizado que determina fuertemente las prácticas cotidianas en la escuela, aunque suelen hacerlo de forma inconsciente, pasando desapercibidos hasta que son discutidos por otro miembro de la comunidad educativa (Elías, 2015). Una forma muy importante de acceder a este valioso conocimiento cultural es la conexión con esa memoria de la actividad docente, que todavía ocupa un lugar importante en la mente de unos estudiantes que pasaron una de las etapas más significativas de su vida inmersos en el entorno escolar.

En definitiva, los testimonios, orales y escritos, de los antiguos alumnos representan una fuente primaria de importancia fundamental en el estudio del hecho educativo, aunque no podemos olvidar que su uso viene acompañado del riesgo que implica el elevado componente subjetivo de algo tan personal como la memoria. Aun así, estos relatos nos permiten realizar una reconstrucción histórica, con rigor científico, de la vida escolar (Martín y Ramos, 2015a). De esta forma, el registro colectivo de la actividad escolar es expresado por un coro de voces individuales que, mediante su memoria, reconstruyen una experiencia personal tan importante como la etapa escolar. Además, confluyen en este relato diferentes perspectivas, ya que los testimonios de los aprendices pueden ser confrontados con los de los maestros. Así, el legado educativo constituye un testimonio vivo y frágil de la historia

escolar que es recogido por las investigaciones en este campo que lo reconstruyen, a través de la investigación científica, transformando la «memoria» en «historia».

La memoria docente que conservan los estudiantes nos permite observar, además, las relaciones sociales que se dan en la escuela, y al ser recogida y analizada pasa a formar parte de un patrimonio histórico educativo que nos permitirá reconstruir la práctica discursiva de la historia de la escuela. Recuperar estos matices de la historia menuda nos permite rescatar del olvido maravillosos aspectos de la cultura escolar que el tiempo había ido difuminando (Ruiz, 2006). Del mismo modo, el cambio de enfoque y planteamientos de los historiadores hacia la cultura empírica difundió el uso de la microhistoria y la etnografía en unas investigaciones que priorizaron la historia narrativa, enfatizando el plano cultural, en lugar del social que predominaba en la historiografía, clásica, centrada en las instituciones. Entre las nuevas investigaciones que siguen esta corriente historiográfica nos gustaría destacar los estudios llevados a cabo recientemente por el profesor Martín Fraile (*Testimonios de maestros: modelos y prácticas*, del 2017) o el de María Teresa Bejarano y Javier Rodríguez (*La memoria educativa y pedagógica como modelo didáctico para la formación inicial del profesorado*, del 2015).

Estas son nuestras razones para plantear una integración de la cultura de la escuela en las propuestas de educación patrimonial y de formación ciudadana, ya que el patrimonio cultural proporciona a las comunidades un sentimiento de identidad y continuidad, al mismo tiempo que promueve la creatividad y el bienestar social y contribuye a la gestión del entorno cultural. Así lo refleja la Convención de la UNESCO de 2003 para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, que tiene como objetivo la conservación de este patrimonio y la aseguración de su viabilidad en el futuro. En este sentido, la aplicación del modelo de memoria educativa y pedagógica en la formación inicial y continua del profesorado aportará a los nuevos enseñantes una nueva perspectiva interdisciplinar del hecho educativo, que atravesará los planos etnográfico, histórico y pedagógico para ofrecer al alumnado el acceso a un patrimonio conformado por hitos, personajes, hallazgos y métodos que hubieran quedado relegados al olvido –o, en el mejor de los casos, al almacenamiento en un repositorio documental–, sin la puesta en marcha de este modelo (Bejarano y Rodríguez, 2015).

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

En primer lugar, no podemos olvidar el papel que desempeñan en este proceso los museos pedagógicos y archivos documentales, ya que son los encargados de conservar las fuentes de información directamente relacionadas con el funcionamiento de la escuela. Esto les dota de gran importancia en las nuevas sendas de

investigación educativa (Gonçalves, 2021). La utilización del patrimonio histórico educativo –recuperado, en parte, de estos archivos escolares– como recurso de enseñanza-aprendizaje es enriquecedora para la construcción de conocimiento. Además de ser un recurso que nos permite despertar el deseo de saber del alumno y promover su capacidad para proponer reflexiones críticas sobre su propia escuela, comunidad o cultura local.

En el entorno de estas instituciones, y a través de los nuevos modos de reconstruir el pasado escolar de forma crítica, se incorporan la microhistoria y la etnografía en las investigaciones educativas, así como las fuentes orales, que son analizadas con perspectiva histórica. Las fuentes orales constituyen testimonios directos, procedentes de la memoria de los protagonistas del proceso educativo, alumnos y maestros jubilados, y nos permiten acceder a la interpretación de la vida en la escuela, de la praxis diaria que se daba en el aula y de lo que significa ser maestro. A través de estas reflexiones promovemos el rescate y la salvaguarda del patrimonio intangible de la escuela, que, de este modo, no se disuelve en el tiempo con la desaparición de sus protagonistas.

El CeMuPe, desde su fundación, se compromete a actuar en favor del colectivo de maestros y maestras jubilados, recogiendo el conocimiento pedagógico acumulado por los que nos precedieron en esta labor profesional, no solo a partir de sus propias voces, sino también mediante los testimonios de sus alumnos, aquellos que tuvieron la suerte de compartir con ellos su etapa escolar. Así, su praxis educativa, consolidada y perfeccionada tras numerosos años de experiencia profesional y adquisición de conocimiento teórico y práctico, una vez recogida, analizada y conservada, llegará a proyectarse en las nuevas generaciones de alumnos y alumnas de magisterio, que, de este modo, serán capaces de recoger el testigo de las generaciones anteriores y reforzar su conocimiento de la profesión docente mediante la reflexión y la práctica.

Aunque queda fuera del campo educativo, nos gustaría destacar otra importantísima aplicación del patrimonio histórico educativo: el uso terapéutico en enfermos de Alzheimer. Los recuerdos escolares han demostrado su capacidad para reactivar la memoria más profunda, aquella que permanece durante más tiempo en los que sufren esta terrible enfermedad (Martín y Ramos, 2015b). Esta capacidad terapéutica de la memoria sería, en nuestra opinión, suficiente para confirmar la necesidad de conservar este importante patrimonio.

Este proyecto, por otra parte, garantiza la salvaguarda de las historias de vida de los maestros y estudiantes jubilados, materializándolas en el Archivo del Docente, que actualmente cuenta ya con más de 1500 testimonios que han sido recogidos en diversos Proyectos de Innovación Docente. Cabe destacar que esta información no queda recogida, simplemente, con una mentalidad de conservación, sino que se ofrece a investigadores y estudiosos interesados en esta temática.

NUEVAS MANERAS DE TRABAJAR LA HISTORIA ORAL: TECNOLOGÍAS DIGITALES

En segundo lugar, tampoco podemos olvidar la importancia que las nuevas herramientas digitales suponen hoy en día para la reconstrucción y preservación del patrimonio educativo. Su potencialidad radica en el gran aporte a la historiografía en general y a la historia oral de forma particular. Las tecnologías permiten recoger, analizar y conservar los testimonios orales de una manera mucho más rápida y sencilla. Son realmente eficaces para identificar y ponerse en contacto con personas que pueden ser entrevistadas, para grabar cientos de entrevistas incluso cuando la presencialidad no es posible, para conservarlas en un medio digital, así como para poder transcribirlas a texto de forma fácil y rápida. En los últimos años, la evolución tecnológica ha ido logrando impulsar el crecimiento de la historia oral mediante documentos sonoros y audiovisuales de alta calidad que permiten devolver recuerdos e imágenes a través de entrevistas que no sólo se limitan a registrar la voz, sino también la imagen, los gestos, el intercambio de miradas y las emociones (Fabero y Robertini, 2021). El discurso digital contribuye a reconstruir el pasado escolar de forma crítica, facilitando la obtención de fuentes orales y mejorando el acceso a la interpretación de la vida en la escuela. Una evolución que da un paso más, cuando también es utilizada como fuente de exposición y difusión a través de Internet.

Uno de los aspectos más reseñables cuando se trata de trabajar la historia oral a través de las tecnologías digitales es la capacidad que Internet tiene para ofrecer espacios virtuales que actúan como nuevas formas de resistencia al olvido (Eiroa, 2020). Las investigaciones sobre la conservación y preservación de la memoria y el patrimonio en el entorno digital han aumentado en los últimos años dada la potencialidad que el discurso digital alcanza al ser expuesto y difundido a través de la web y las redes sociales, pudiendo obtener un alcance nunca antes imaginado. Internet permite una mayor eficiencia en las compulsas documentales y un acceso telemático más rápido (Bresciano, 2010). Los repositorios virtuales hacen posible la recopilación de la documentación original disponible, su digitalización y su organización en fondos del ciberespacio. De esta manera, los portales de Internet actualmente ponen a disposición de cualquier usuario el cuadro clasificatorio de sus fondos y ofrecen una disminución del tiempo entre la localización de un registro y su consulta, así como un mayor acceso a los mismos. Esto supone que un mayor número de personas pueda enriquecerse de la información directamente relacionada con el pasado escolar y se fomenta el intercambio académico con independencia de la zona geográfica donde se esté (Bresciano, 2010).

En este sentido, es importante recalcar la oportunidad que los beneficios que las tecnologías digitales ofrecen hoy en día en el campo de la historia oral suponen

para reforzar la gran labor de los Museos Pedagógicos en su estudio del legado y patrimonio histórico educativo, su recuperación y conservación, así como la docencia y la investigación en la historia de la educación.

LIFE LEARNING NOW IT IS DIGITAL: UN PROYECTO INTERNACIONAL SOBRE LA PRESERVACIÓN DE LA MEMORIA ESCOLAR EN LA ERA DIGITAL

En este contexto, presentamos el nuevo proyecto del que forma parte el Centro Museo Pedagógico (CeMuPe) de la Universidad de Salamanca LIFE LEARNING NOW IT IS DIGITAL cuyo objetivo reside en visibilizar y preservar los recuerdos escolares de personas mayores de la ciudad de Salamanca a través sus relatos escolares y el apoyo de las tecnologías.

Este proyecto, enmarcado en un contexto de colaboración internacional –en asociación con el Instituto Politécnico de Braganza (Portugal), la Santa Casa de la Misericordia de Braganza (Portugal) y el Centro EduVita de Lecce (Italia)– promueve el uso de las tecnologías digitales como herramientas didácticas para la recuperación, conservación y transmisión del patrimonio educativo de las personas mayores. Junto con esta labor, el proyecto tiene el objetivo de contribuir a la alfabetización digital de las personas mayores haciendo especial énfasis en la importancia de desarrollar competencias digitales para aumentar la capacidad de comunicarse a través de medios digitales.

Para ello, el proyecto cuenta con una serie de sesiones destinadas al uso y aprendizaje de recursos tecnológicos, pudiendo contribuir a la mejora de sus competencias digitales. Junto a ellas, se han diseñado una serie de actividades dirigidas específicamente a obtener testimonios directos, procedentes de la memoria y experiencia personal escolar de un grupo de 20 personas mayores de 70 años institucionalizadas en la provincia de Salamanca. Las actividades están diseñadas para recordar la vida en la escuela y salvaguardar estos recuerdos a través de los medios digitales, así como trabajar competencias digitales con este grupo de edad.

A continuación, presentamos en la siguiente tabla un breve resumen de las actividades principales planteadas, que son acompañadas de sesiones específicas de alfabetización digital:

TABLA 1. Resumen Actividades Proyecto «Life learning now it is digital».

OBJETIVO	ACTIVIDAD
Describir la escuela antigua: espacios, horario, distribución edad/sexo, vestimenta, asignaturas, sistema de evaluación, anécdotas…	**Actividad digital:** grabar y editar un pequeño vídeo de 30-90 segundos recogiendo información, recuerdos o anécdotas sobre la escuela en la que acudieron durante su infancia que se incluirá en la página web **Actividad no digital:** dibujar con lapiceros un sitio o recuerdo relacionado con la escuela
Describir a algún docente: relación profesor/alumno, respeto, premios y castigos…	**Actividad digital**: grabar y editar un pequeño vídeo de 30-90 segundos recogiendo información, recuerdos o anécdotas sobre su docente y su relación con él que se incluirá en la página web **Actividad no digital:** redactar una carta al maestro/a que tuvo durante su infancia («Mi querido/a Maestro/a Nombre…»)
Describir a qué dedicaban su tiempo en el recreo y a la salida de la escuela: espacios, tiempos, almuerzo, juegos…	**Actividad digital:** grabar y editar un pequeño vídeo de 30-90 segundos recogiendo información, recuerdos o anécdotas sobre el tiempo que dedicaban al recreo y el ocio que se incluirá en la página web **Actividad no digital:** ver y jugar a diferentes juegos tradicionales
Describir objetos, ya sea físicos o imágenes, que estén relacionados con la escuela antigua, centrándose menos en sus aspectos físicos y más en sus connotaciones emocionales y afectivas.	**Actividad digital:** hacer una foto del objeto y escribir una breve descripción del mismo mediante el ordenador en un póster previamente diseñado que se incluirá en la página web **Actividad no digital**: se trabajará con objetos procedentes del Museo Pedagógico que verán y tocarán para buscar que hagan alusión a los recuerdos que le evoca dicho objeto y cómo se relaciona con su experiencia y uso en la escuela
Describir un pequeño relato de vida escolar en base a una anécdota o recuerdo de la escuela durante su infancia	**Actividad digital:** buscar una foto antigua en Google de su escuela o lugar de residencia y rellenar por ordenador en un póster previamente creado una serie de datos sobre relato escolar que se incluirá en la página web **Actividad no digital**: realizar una breve entrevista sobre su historia de vida escolar

Fuente: *Elaboración propia.*

Como se puede comprobar, el CeMuPe tendrá un papel clave permitiendo su aprovechamiento como recurso educativo para la reconstrucción de la historia escolar y educativa de este grupo de personas mayores. Por un lado, podremos contar con diferentes elementos del CeMuPe para que las personas mayores puedan entrar en contacto con su pasado y rememorar vivencias de su paso por la escuela. Por otro lado, los testimonios en formato video e imagen, formarán parte de una Página web creada especialmente para salvaguardar y difundir los relatos escolares, pudiendo poner en valor las experiencias y los recuerdos de las personas mayores. En esta página web participarán los tres países participantes con el objetivo de aumentar la riqueza del patrimonio educativo de cada país. Además, el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, será el encargado de generar un espacio de encuentro y reflexión, en el que, a través de la exposición de estos testimonios, podrá cobrar vida la memoria oral escolar.

CONCLUSIÓN

Como conclusión, el proyecto presentado destaca la importancia fundamental de la historia oral y las tecnologías digitales en la reconstrucción y protección del patrimonio histórico educativo. Los testimonios orales son reconocidos como fuentes primarias que proporcionan una visión detallada y contextualizada de la experiencia escolar, enriqueciendo nuestra comprensión, presente y futura, de la vida en la escuela y del desarrollo de las prácticas educativas a lo largo del tiempo.

Además, se enfatiza en el papel crucial de los museos pedagógicos en la conservación y difusión de este patrimonio, actuando como custodios de la memoria individual y colectiva y facilitando el acceso a fuentes históricas relevantes para la investigación educativa. Por otro lado, las tecnologías digitales emergen como herramientas poderosas para la recopilación, análisis y preservación eficiente de los testimonios orales, entre otros, abriendo nuevas posibilidades para la creación de espacios virtuales que actuen contra el olvido, ampliando así el alcance y la accesibilidad de la memoria educativa a nivel global. Por ello, la clave internacional en la que se enmarca el proyecto cobra especial importancia, al promover la colaboración y el intercambio de conocimientos a través de los tres paises participantes, enriqueciendo así la comprensión y preservación del patrimonio educativo más allá de nuestras fronteras.

En resumen, la integración de los museos pedagógicos y las tecnologías digitales representa una unión importante en la promoción y perpetuación del patrimonio histórico educativo, contribuyendo a una mejor comprensión histórica de nuestro pasado educativo. El proyecto LIFE LEARNING NOW IT IS DIGITAL ejemplifica cómo estas tecnologías pueden ser aprovechadas para visibilizar y preservar los recuerdos escolares de las personas mayores, utilizando medios digitales para capturar, compartir y difundir la riqueza de la experiencia educativa pasada de los verdaderos protagonistas de la escuela: alumnos y alumnas y maestros y maestras.

REFERENCIAS

Bejarano, M. T. y Rodríguez Torres, J. (2015). La memoria educativa y pedagógica como modelo didáctico para la formación inicial del profesorado. *Multiárea. Revista de didáctica,* (7), 147-166.

Bettina, F. y Camillo, R. (2021). Historia oral y redes sociales, ¿una alianza posible? Recorridos y experiencias en el ámbito de la historia reciente. *Sociologie, 1*(2), 69-82. http://dx.doi.org/10.53119/se.2021.1.05

Bresciano, J. A. (2010). La Historia Oral en contextos digitales. Transformaciones recientes de un subcampo disciplinario. *História oral, 13*(2), 11-32.

Eiroa San Francisco, M. (2020). Memoria e historia en redes sociales: nuevos soportes de resistencia al olvido de la Guerra Civil española y el Franquismo. *Historia Y Memoria*, (21), 71-108. https://doi.org/10.19053/20275137.n21.2020.9659

Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare, 19*(2), 285-301.

Escolano Benito, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI, 28*(2), 43-64.

Favero, B. & Robertini, C. (2021). Historia oral y redes sociales, ¿una alianza posible? Recorridos y experiencias en el ámbito de la historia reciente. *Sociologie, 2*(1), 69-82. https://doi.org/10.53119/se.2021.1.05

Gonçalves Ramos, E. (2021). O patrimônio histórico educativo como prática de ensino-aprendizagem. *Boletim Historiar, 8*,(4), 43-55.

International Council of Museums. (1984). *Declaración de Quebec. Principios básicos de una Nueva Museología*.

Martín Fraile, B. (2017). *Testimonios de maestros. Modelos y prácticas.* Universidad de Salamanca.

Martín Fraile, B. y Ramos Ruiz, I. (2015a). Las líneas de investigación en patrimonio histórico educativo en el CEMUPE y sus colecciones educativas. En AA.VV. *Congreso internacional de museos universitarios. Tradición y futuro*: 3,4 y 5 de diciembre de 2015 (pp. 107-114). Universidad Complutense de Madrid.

Martín Fraile, B. y Ramos Ruiz, I. (2015b). *Curso intergeneracional: «La escuela que vivimos»*. Kadmos.

Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2010). Patrimonio histórico-educativo de España. museología y museografía, en Ruiz Berrio, J. (Ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Biblioteca Nueva.

Ramos Zamora, S. y Rabazas Romero, T. (2024). Patrimonio y educación. Salvaguarda y difusión de la memoria de la escuela desde los museos de educación en España. *Revista História da Educação, 28*. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/128823

Ruiz Berrio, J. (2006). Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (25), 271-290.

UN ACERCAMIENTO A LA HIGIENE ESCOLAR EN LAS ESCUELAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA DE MÁLAGA A TRAVÉS DE LAS MEMORIAS DE PRÁCTICAS (1914-1936)

An Approach to School Higiene in Málaga's Primary Schools Throught Practice Reports (1914-1936)

Pedro José Jiménez Calvo
Universidad de Málaga (España)
https://orcid.org/0000-0002-8908-660X

Resumen

Esta contribución examina las condiciones arquitectónicas e higiénicas de las escuelas en Málaga entre 1914 y 1936, centrándose en la Escuela Graduada Aneja a la Normal, el Grupo Escolar Bergamín y el Grupo Escolar Cervantes, así como en las escuelas unitarias. Para ello, se han tomado como fuentes documentales primarias las memorias de prácticas realizadas por los alumnos de la Escuela Normal de Maestros de la capital.

Palabras clave: Enseñanza primaria; Edificios escolares; Higiene escolar; Memorias de prácticas.

Abstract

This contribution examines the architectural and hygienic conditions of schools in Malaga between 1914 and 1936, focusing on the Escuela Graduada Aneja a la Normal, the Grupo Escolar Bergamín and the Grupo Escolar Cervantes, as well as the unitary schools. For this purpose, the primary documentary sources used were the reports of practical work carried out by the students of the Escuela Normal de Maestros in the capital.

Keywords: Primary education; School buildings; School hygiene; Internship reports.

INTRODUCCIÓN

La emergencia de la historia cultural ha resaltado la importancia de examinar las instituciones no solo a través de regulaciones políticas y académicas, sino también mediante las prácticas creadas y compartidas por sus participantes (Barceló, Sureda, Comas y Moll, 2022). En recientes décadas, la historiografía educativa ha incursionado en el estudio de la cultura escolar, entendida como el conjunto de normas, conocimientos y comportamientos que han surgido en el contexto escolar a lo largo del tiempo (Martín, Ramos y Álvarez, 2019). La obra pionera *The Black Box of Schooling* (Braster, Grosvenor, del Pozo Andrés, 2011) ha explorado diversas metodologías para abrir la «caja negra» escolar, empleando una variedad de fuentes como materiales escolares, libros, imágenes y testimonios orales (Barceló, Comas y Sureda, 2016), con el fin de posibilitar la reconstrucción de la experiencia escolar en distintas épocas (González-Pérez, 2021).

Son numerosos, en España, los autores que se han dedicado y se dedican al estudio de la práctica y la cultura escolar. En relación con las memorias de prácticas, que son la fuente principal de esta investigación, debemos destacar las contribuciones realizadas por Domínguez, 1999; Colmenar, 2012; Mateos y Córdoba, 2012; Pozo y Rabazas, 2013; Barceló, 2017; Martín y Ramos, 2017; González-Pérez, 2021; Jiménez, 2022 y Ruiz, 2023.

Las narrativas de prácticas representan una valiosa fuente para entender los diversos elementos de la cultura escolar que buscamos explorar (Colmenar, 2012). Estos documentos pueden ofrecer «información relevante sobre instituciones educativas, historias de vidas docentes y estudiantes, implantación y desarrollo de métodos didácticos, programas y aspectos organizativos, ideológicos y culturales, entre otros temas» (Hoz y Ayala, 2023, p. 3).

En relación con el tema que nos ocupa, la planificación de los edificios escolares en nuestro sistema educativo evolucionó junto con la introducción del higienismo en España, influencia que se reflejó desde los primeros diseños para escuelas públicas. El movimiento higienista, que tuvo un gran impacto en Europa durante el siglo XIX y fue importado por exiliados políticos a España, dejó su huella en el urbanismo y la arquitectura de la época, especialmente en los edificios públicos como las escuelas. Esto se tradujo en la adopción de un modelo arquitectónico-sanitario uniforme, marcado por los principios de higiene y salud (Lahoz Abad, 1992). Gracias a ello, en 1905 se publicó las *Instrucciones Técnico-Higiénicas*, que habían de regir la construcción de las escuelas las cuales fueron reeditadas en 1923 y continuaron hasta el franquismo. Sin embargo, nada se señala sobre la adecuación de las escuelas ya existentes ni la obligatoriedad de las mismas bajo un mandato normativo que implique una mejora de las escuelas acorde las nuevas corrientes higienistas.

El propósito de estas páginas es estudiar las consideraciones arquitectónicas e higiénicas en las que se encontraban las escuelas de enseñanza primaria en Málaga a través de los testimonios recogidos por el alumnado normalista en prácticas y ver si se ajustaban a las condiciones que exigía la pedagogía moderna.

DESARROLLO

La investigación que se da a conocer parte del análisis de las memorias de prácticas del alumnado normalista de Málaga, las cuales constituyen una fuente documental primaria de gran relevancia para comprender la realidad de los espacios destinados a la enseñanza primaria. La elección del marco cronológico corresponde como fecha de inicio a la obligatoriedad por ley de la elaboración de memorias de prácticas por parte del alumnado normalista que a su vez coincide con las memorias más antiguas conservadas, y como fecha final del período estudiado, el inicio de la Guerra Civil.

Se plantea un análisis que aborda dos dimensiones fundamentales e íntimamente relacionadas: las características arquitectónicas y las consideraciones higiénicas de dichos espacios. El estudio de estas dos perspectivas nos ha permitido evaluar en qué medida los espacios educativos estudiados se ajustaban a las corrientes pedagógicas de la época.

La elección de las instituciones educativas a estudiar han sido la Escuela Graduada Aneja de niños, el Grupo Escolar Bergamín, el Grupo Escolar Cervantes y las Escuelas Unitarias de niños, intentando de este modo ajustarnos a una representatividad y relevancia dentro del contexto educativo de Málaga.

En cuanto al enfoque arquitectónico, se han analizado aspectos como el emplazamiento de los edificios, sus dimensiones y distribución interna, así como los materiales empleados en su construcción. Estos elementos no solo determinaban la funcionalidad de los espacios educativos, sino que también influían en la comodidad y bienestar tanto del alumnado como de los docentes.

Por otro lado, se ha abordado las consideraciones higiénicas, las cuales incluyen aspectos como la iluminación, la ventilación y los niveles de ruido dentro de las instalaciones escolares. Estos factores tenían un impacto directo en el bienestar físico y mental de los estudiantes, así como en su capacidad de concentración y aprendizaje.

Para ello, se ha realizado una categorización de las 266 memorias de la Escuela Normal de Maestros de Málaga custodiadas en el Archivo General de la Universidad de Málaga en base al rango de fechas (1914-1936) y si trataban cuestiones relacionadas con la arquitectura de los edificios y la higiene de los mismos. A partir de ello se han obtenido un total de 141 memorias que tratan esas cuestiones en

mayor o menor profundidad. Posteriormente se ha procedido a su transcripción con el fin de poder analizarlas de una manera más sencilla. En base a ello, hemos acotado la localización de las escuelas a aquellas que estuviesen en Málaga capital y de esta selección se han agrupado para su análisis e interpretación según fueses graduadas o unitarias. Debido al escaso número de memorias que hacen referencia a las escuelas graduadas que existían en aquel momento en la capital y sus singularidades, se ha decidido profundizar en cada una de ellas por separado. Asimismo, se ha consultado el Archivo Municipal de Málaga, el Archivo Histórico Provincial de Málaga, el Archivo de la Diputación de Málaga y el Archivo Díaz de Escovar, con el fin de poder contrastar y completar la información que nos arrojan dichas memorias sin haber tenido suficiente éxito en esta cuestión.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Escuela Graduada Aneja de Niños

Durante el periodo comprendido entre 1914 y 1936, la Escuela Graduada Aneja a la Normal estuvo en un edificio en la calle Fresca, n.º 2, orientado al este. Aunque elogiada por sus métodos pedagógicos, se critica su ubicación urbana por carecer de ventilación y luz natural adecuadas. A pesar de su situación favorable lejos del tráfico, su fachada estrecha y sombría afectaba el ambiente por lo que se consideraba esencial que las autoridades colaboraran para reubicarla en un entorno más propicio para garantizar un ambiente educativo seguro y saludable.

En consonancia con la mayoría de los edificios destinados a funciones educativas, este no fue diseñado originalmente con para tal propósito, siendo antiguo y carente no solo de condiciones higiénicas, sino también pedagógicas, a pesar de ser una escuela graduada. Según lo indicado en las memorias de Igualada (1934, p. 6), «es una casa hecha para vivir y luego adaptada como local escolar». Asimismo, el estudiante Ballesteros Usano (1924, p. 2) también observó que «sus aulas son salas oscuras, sin ventilación y sin suficiente espacio».

Los relatos de los alumnos que llevaron a cabo sus prácticas en la aneja proporcionan una visión detallada de las condiciones del interior de la escuela. El lugar adolecía de infraestructuras fundamentales como armarios para guardarropa, talleres de trabajos manuales, salas para profesores, patios de recreo y áreas de juego, entre otras carencias. Los servicios sanitarios eran insuficientes y de baja calidad, con suministro de agua limitado y emisión de olores desagradables y vapores que afectaban adversamente a las aulas, perjudicando la salud de los estudiantes. Estos aspectos, reflejados en la redacción de las memorias de prácticas, evidenciaban la urgencia de establecer un entorno educativo que fomentase la comodidad, la higiene y la eficacia. Las críticas presentadas resaltaban la importancia de mejorar la

infraestructura para asegurar un ambiente educativo saludable y propicio para el aprendizaje, destacando la necesidad de inversiones en la construcción y mantenimiento de lo que debería ser la escuela modelo, la Escuela Graduada Aneja.

El área al aire libre de la escuela no era lo suficientemente amplia para que los estudiantes pudieran participar en actividades físicas de manera adecuada, alternándolas con las actividades intelectuales. Los alumnos en prácticas argumentaban la necesidad de contar con un espacio al aire libre, especialmente durante las sesiones matutinas, para evitar que las tres horas de trabajo continuo resultaran agotadoras para los niños. Se abogaba por transformar la escuela de un lugar de sufrimiento a un espacio de recreo, en consonancia con la concepción griega del concepto de escuela donde se valoraba una educación integral que incluía aspectos físicos y recreativos, se destacaba la importancia de introducir pausas después de las lecciones para promover el equilibrio orgánico y el desarrollo de valores éticos y culturales. Según Artavia (2013), los educadores de la antigua Grecia fueron pioneros en este enfoque, argumentando que tras el esfuerzo mental de los estudiantes era esencial participar en actividades que favorecieran la asimilación de diversas disciplinas.

Todo esto presentaba una limitada eficiencia pedagógica debido a su reducido espacio y notables carencias en aspectos críticos como la ventilación y la iluminación natural. La falta de luz solar y de circulación de aire, aspectos resaltados por varios estudiantes, no solo comprometía la calidad del ambiente de aprendizaje, sino que también podía incidir negativamente en la salud y el desempeño académico de los mismos. Algunos de estos aspectos eran la corta distancia entre la fachada principal de la escuela y el edificio que tenía en frente lo que resultaba en una entrada de luz escasa en las aulas. Además, la disposición de las mesas en las aulas recibía una iluminación desigual, con más luz proveniente del lado izquierdo que del derecho, lo que dificultaba la visión. Esto podía causar problemas de visión y adaptación visual en los estudiantes, pudiendo desarrollar problemas oftalmológicos como la miopía o la ceguera. Igualada Rico (1935) clasificaba a las escuelas que presentaban este problema como «fábrica de miopes». Esto nos demuestra que mejorar la calidad de la iluminación se presentaba como una prioridad dentro de la Escuela Graduada Aneja de niños con el fin de optimizar las condiciones de enseñanza y de salud de los estudiantes.

Se señalaba la limitada capacidad de las aulas para acomodar a un gran número de estudiantes, lo que generaba preocupación por su bienestar y desarrollo. Se destacaba la importancia de aulas más amplias y espaciosas con ventilación adecuada para mejorar la calidad del aire. Además, se mencionaba la ventaja del revestimiento de paredes con estuco y el uso de mosaicos en los suelos para garantizar condiciones higiénicas y saludables en la escuela, evidenciando un enfoque proactivo hacia la creación de ambientes escolares saludables. Asimismo, los alumnos destacaban la limpieza del establecimiento, en contraste con otras escuelas. «La higiene

y limpieza de esta escuela es notable para todos los que la conocen y visitan, no se ven, como en otras escuelas, manchas sobre la pared, suelo, bancos, pupitres, etc». (Díez de los Ríos, 1928, p. 3).

Las Escuelas Graduadas

Grupo Escolar Bergamín

Después de casi cuatro décadas desde el intento inicial de construir una escuela graduada, la ciudad de Málaga finalmente vio realizada la primera escuela pública en Andalucía que cumplía con las características de una escuela graduada. Esta escuela, llamada Colegio Bergamín, comenzó a operar en el período académico 1917-1918, con la construcción iniciada en enero de 1915 (Martín y Sanchidrián, 2013). La iniciativa para construir el grupo escolar «Bergamín» fue liderada por la coalición republicano-socialista, con el respaldo de otras fuerzas políticas locales. Figuras como Narciso Díaz Escovar, de la Delegación regia de Primera Enseñanza, el diputado Pedro Gómez Chaix y el ministro Francisco Bergamín, jugaron un papel fundamental en el impulso de este proyecto. Se argumentó la necesidad de mejorar las condiciones higiénicas y pedagógicas de las escuelas locales, una preocupación compartida por la opinión pública (Martín, 2012).

A pesar de no lograr obtener el plano buscado previamente por Martín (2012), tras realizar consultas exhaustivas en el Archivo Municipal de Málaga, el Archivo Provincial de Málaga, el Archivo de la Diputación de Málaga, el Archivo General de la Universidad de Málaga y el Archivo Universitario de Granada, los periódicos de la época, tanto *El Popular* como *La Unión Mercantil*, ofrecían una descripción detallada del edificio. Dentro del contexto de la política educativa de la época, este edificio representaba un avance significativo en términos de infraestructura escolar. Los periódicos describían minuciosamente el diseño del edificio, prestando especial atención a los detalles. La disposición de las aulas, los espacios comunes y los servicios como el comedor y la enfermería reflejaban una consideración por las necesidades tanto académicas como de bienestar de los estudiantes. La presencia de ventilación natural, iluminación adecuada y áreas verdes contribuían a crear un entorno propicio para la enseñanza y el desarrollo integral de los alumnos. Además, la inclusión de una biblioteca y un museo demuestra un enfoque en la educación integral y la promoción del conocimiento. La ubicación del edificio en el centro del terreno, rodeado de jardines, nos sugiere una preocupación por el cuidado del entorno escolar y las cuestiones de higiene.

Rivas (1920), en su memoria de prácticas, destaca la calidad y la adecuación del edificio a las necesidades higiénicas y pedagógicas de la época. Afirmó que este edificio era uno de los pocos en España que cumplía con estas características, lo que resaltaba su importancia y singularidad dentro del ámbito arquitectónico y

pedagógico, al mismo tiempo que apuntaba a una gran inversión por parte de las autoridades competentes.

Grupo Escolar Cervantes

La ubicación de la escuela se situaba en las afueras de Málaga con su entrada mirando hacia el sur y los montes de Málaga en su trasfondo. Esteban (1928) resaltaba un punto importante sobre este lugar: su cercanía al cementerio de la ciudad. Esta ubicación contradecía al Real Decreto de 28 de abril de 1905 que establecía que las escuelas debían evitar la proximidad de cementerios, hospitales, centro de espectáculos y otro tipo de localizaciones. La proximidad al cementerio podría generar preocupación por el impacto emocional en los niños al estar cerca de un lugar asociado con la muerte.

En una ciudad donde la escasez de edificios escolares era relevante, como señala Martín (1990), se evidenciaba una apreciación y reconocimiento hacia aquellos edificios que sí satisfacían los requisitos higiénico-pedagógicos.

> Si tenemos en cuenta que en nuestra patria no poseemos por desgracia gran número de edificios escuela que reúnan las condiciones higiénico-pedagógicas recomendadas, no puedo menos de estar satisfecho de la «Graduada Cervantes» en la cual he verificado las prácticas objeto de esta memoria (García, 1931, p. 5).

Destacar las fortalezas de esta escuela por parte del alumnado normalista denota un ejemplo positivo de lo que debían ser las escuelas. Sin embargo, algunos alumnos opinaban que la iluminación no cumplía con todos los requisitos necesarios ya que provenía únicamente del lado izquierdo debido a que había algunas casas situadas frente a la escuela, aunque un poco distantes, que bloqueaban la luz, lo que afectaba a la luminosidad en ciertas áreas de las aulas. No obstante, alumnos como Martín (1927) o Conde (1928), consideraban que la escuela cumplía con los requisitos esenciales en cuanto a iluminación, capacidad y ventilación.

En lo que respecta a la renovación del aire, las ventanas estaban diseñadas con aberturas reducidas con el propósito de promover dicha renovación en las aulas. No obstante, al igual que sucedía con la iluminación, algunos alumnos en prácticas discrepaban con sus compañeros en este aspecto debido al elevado número de alumnos presentes en las aulas: «[…] la ventilación e iluminación no son suficientes para la cantidad de alumnos presentes» (Esteban, 1928, p. 2). Estas discrepancias respecto a la iluminación y la ventilación reflejan la complejidad de evaluar los aspectos higiénicos de este establecimiento educativo. Por ello, hemos considerado pertinente destacar la importancia de tomar en cuenta diversas perspectivas al abordar estas condiciones higiénicas.

Una de las deficiencias en términos de higiene observadas en este establecimiento concierne al tipo de suelo utilizado, compuesto por ladrillos rojos (cfr. Esteban, 1928), lo cual resultaba nocivo para la salud de los niños debido a la considerable cantidad de polvo generado. Esta situación podía desencadenar problemas respiratorios y afectar la salud general de los estudiantes, principalmente por el prolongado período de exposición que estaban expuestos.

En el aula, las paredes se mantenían intencionalmente libres de cualquier adorno u objeto superfluo, limitándose a elementos indispensables como la pizarra y los mapas (Conde, 1928). Esta decisión se fundamentaba en la alta consideración otorgada a la higiene y en la prioridad de preservar un entorno limpio y ordenado. Se evitaba así la acumulación de objetos que pudieran ser difíciles de limpiar o propensos a acumular polvo, lo cual contravenía el bienestar y la salud de los estudiantes.

Las Escuelas Unitarias

Las condiciones de los edificios y locales reflejan no solo los desafíos y limitaciones pedagógicas a los que se enfrentaba el sistema educativo local sino también a las carencias higiénicas con las que contaba. Estos edificios y locales variaban significativamente unos de otros en cuanto a los términos de calidad y adecuación de la enseñanza. Debido al gran volumen de memorias consultadas, categorizadas y analizadas, en torno a la situación de los mismos, se ha optado por realizar una aproximación a ellos según la década en la que tenemos testimonios.

En las memorias que datan de mediados a finales de la década de 1910 se señala que la mayoría de los edificios escolares carecían totalmente de las condiciones higiénicas y pedagógicas necesarias para una educación adecuada. Destaca que no se trataba solo de deficiencias menores, sino de una ausencia total de los estándares requeridos para un entorno saludable y propicio para el aprendizaje. Por otro lado, se resaltaba la importancia de que los edificios escolares cumpliesen con estándares higiénicos y pedagógicos, reflejando una comprensión más amplia de su papel en la educación. Además, menciona que estos edificios deben ser funcionales, saludables y estimulantes para los estudiantes, ya que su incumplimiento podría tener consecuencias graves para la salud y el desarrollo infantil.

Poniendo el énfasis en algunas escuelas y a modo de ejemplo, la escuela de Nuestra Señora del Carmen, aunque funcional, carecía de un patio de juegos adecuado, lo que afectaba el bienestar físico y mental de los estudiantes. En contraste, la escuela de San Andrés recibió elogios por su diseño simétrico y cuidadoso, destacando el uso de baldosía hidráulica y cemento portland en su pavimento, lo que reflejaba una preocupación por la higiene y la calidad del entorno escolar.

Durante las décadas de 1920 y 1930, se evidencia un avance positivo en la construcción de algunas escuelas, aunque estas eran la excepción frente a la mayoría de las existentes en edificios antiguos y poco higiénicos. Esta disparidad representaba un desafío importante, ya que las condiciones de los edificios escolares tenían un impacto directo en la salud, bienestar y capacidad de aprendizaje de los estudiantes. La falta de diseño específico para la enseñanza en la mayoría de las escuelas en España resultaba en la ausencia de condiciones necesarias para la pedagogía moderna. Martínez (1920) enfatizaba el papel crucial de los maestros en la sensibilización sobre la necesidad de mejores condiciones para la educación, instándolos a liderar una campaña para concienciar a la sociedad sobre la importancia de contar con entornos escolares seguros y saludables. Era esencial asignar recursos adecuados para la construcción y mantenimiento de edificios escolares que cumplieran con los estándares de higiene y pedagogía necesarios para garantizar una educación acorde a los movimientos de la Escuela Moderna.

La falta de reconocimiento de la importancia del juego durante el horario escolar podía ser perjudicial, según resaltaban algunos alumnos, quienes destacaban la importancia del desarrollo físico en conjunto con el intelectual, como enfatizaba Froebel en la educación infantil (Colmenar, 2010; Lahoz, 2010).

El último período abordado en este contexto, referente a los edificios escolares en la capital, abarca el lapso entre 1930 y 1936. Durante estos seis años, la situación de las infraestructuras destinadas a escuelas en Málaga no muestra mejoras significativas en comparación con la década anterior. La falta de apoyo hacia el maestro, la escuela y el niño generaba un contraste entre la realidad y la imagen idealizada de las escuelas descritas en los tratados de Pedagogía, lo que provocaba frustración y envidia en la comunidad educativa.

Esta situación se evidenciaba en diversas escuelas de la capital, como la de San Patricio, donde los niños compartían un mismo espacio en una sala rectangular y el patio estaba compartido con otra escuela; la Escuela Nacional n.º 22, que disponía de una sola habitación pequeña y un reducido patio para la gimnasia; y la Escuela Nacional n.º 2, que, a pesar de ocupar una infraestructura destinada a otro propósito, constaba de dos habitaciones como aula y no cumplía con los estándares pedagógicos ideales.

Algunas escuelas enfrentaban problemas debido a su ubicación cerca de entornos industriales, lo que generaba ruido constante y distracciones para los estudiantes. Además, tenían espacio reducido, poca iluminación y carecían de jardín y patio adecuados para actividades físicas. La contaminación acústica proveniente del tráfico de vehículos, especialmente cerca del puerto, era un problema común, al igual que la contaminación por polvo. En contraste, otras escuelas, como San Hermenegildo y la Escuela Nacional n.º 20, estaban ubicadas en espacios amplios

cerca del mar y lejos del puerto, lo que garantizaba condiciones óptimas de ruido, luz y ventilación.

El espacio era un factor determinante que afectaba directamente las condiciones higiénicas y el bienestar de los alumnos. Aspectos como la capacidad del aula, su ventilación y orientación eran fundamentales para garantizar un ambiente propicio para el aprendizaje. Se observaba que aulas abarrotadas y mal ventiladas podían afectar negativamente la concentración y el bienestar general de los estudiantes. Las memorias escolares a menudo describían detalladamente las dimensiones de las aulas y su distribución de ventanas, lo cual proporcionaba una visión general de las condiciones higiénicas básicas. Se destacaba que algunas escuelas lograban ajustarse mejor que otras a estos criterios, como la Escuela Nacional de Santa Amalia, que ofrecía condiciones higiénico-pedagógicas adecuadas a pesar de no alcanzar el ideal en términos de infraestructura.

Sin embargo, los maestros de escuelas públicas enfrentaban desafíos significativos en la mejora de estas condiciones, ya que la construcción de nuevos edificios o reformas importantes no siempre se lograba debido a la falta de reconocimiento de la importancia de estas medidas por parte de las autoridades municipales.

En cuanto a la iluminación y la ventilación, se observaban discrepancias entre las escuelas, con algunas cumpliendo con los estándares recomendados y otras enfrentando dificultades en este aspecto.

Por último, se destacaba la importancia de abordar la higiene escolar de manera integral, no solo centrándose en la limpieza física, sino también considerando aspectos como la nutrición, el control de enfermedades y la promoción de prácticas de higiene personal entre los estudiantes. La presencia de servicios sanitarios adecuados, como en la Escuela Nacional de San Andrés, reflejaba un esfuerzo por garantizar condiciones higiénicas adecuadas para los estudiantes, aunque no estuvieran presentes en la mayoría de las escuelas.

CONCLUSIÓN

Los testimonios del alumnado normalista proporcionan una visión detallada de las condiciones internas de las escuelas destacando tanto virtudes como problemas.

La Escuela Graduada Aneja a la Normal de niños tenía deficiencias significativas en infraestructura y condiciones ambientales. A pesar de elogios hacia los métodos pedagógicos y los esfuerzos por mantener la higiene, las críticas se centraron en la ubicación y tipo de edificio, que no cumplía con estándares básicos de higiene, careciendo de ventilación y luz natural adecuadas. Además, se destacaron la falta de espacio en las aulas, las deficientes instalaciones sanitarias y la limitación en las actividades físicas, afectando el bienestar general del alumnado.

La construcción del Colegio Bergamín en Málaga fue un hito importante tras casi cuatro décadas desde el intento inicial de establecer una escuela graduada en la ciudad. Su diseño cuidadoso consideró tanto las necesidades académicas como de bienestar de los estudiantes, con aulas bien dispuestas, espacios comunes y servicios adecuados. La presencia de ventilación natural, iluminación apropiada y áreas verdes creó un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos. Además, la inclusión de una biblioteca y un museo mostraba un enfoque en la educación integral y la promoción del conocimiento.

El Grupo Escolar Cervantes, a pesar de su ubicación, mostraba un compromiso con la calidad educativa en su diseño y distribución interna. Con aulas equipadas, un amplio patio para recreo con áreas verdes y espacios adicionales como laboratorio de física, museo escolar y biblioteca, la escuela adoptaba un enfoque gradual y multidisciplinario. Aunque se observaron discrepancias en las condiciones técnico-higiénicas reportadas por el alumnado, como problemas de iluminación y ventilación, la escuela se destacaba como un punto de referencia en una época de escasez de edificios escolares, intentando cumplir con estándares higiénico-pedagógicos recomendados.

En el caso de las escuelas unitarias, la situación de los edificios en Málaga durante las primeras décadas del siglo xx mostraba diversidad. A pesar de los intentos de algunos directores y maestros por mejorar las condiciones, se evidenciaba una carencia de respaldo y apoyo por parte de las autoridades hacia la comunidad educativa. Las condiciones de las aulas escolares estaban estrechamente vinculadas con su ubicación y entorno, lo que afectaba la calidad del ambiente de aprendizaje. Mientras algunas escuelas enfrentaban desafíos como ruido constante y escasez de espacio, otras disfrutaban de condiciones más óptimas, con buena ventilación y luz natural. La capacidad del aula, su ventilación y orientación eran factores cruciales para el bienestar de los alumnos y su rendimiento académico. Aunque algunas escuelas lograban cumplir con ciertos estándares higiénicos, la falta de reconocimiento de estas necesidades por parte de las autoridades municipales dificultaba la implementación de mejoras significativas. Era fundamental abordar la higiene escolar de manera integral, considerando no solo la limpieza física, sino también aspectos como la nutrición y la promoción de prácticas de higiene personal. La presencia de servicios sanitarios adecuados reflejaba un esfuerzo por garantizar condiciones higiénicas óptimas para los estudiantes, aunque aún había un largo camino por recorrer en muchas escuelas para alcanzar estos estándares.

REFERENCIAS

Artavia Granados, J. M. (2013). Vamos al recreo. *Revista Herencia, 26(1 y 2)*, 79-92. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/herencia/article/view/14530

Ballesteros Usano, S. (1924). [Memoria de prácticas en la Escuela Graduada Aneja de niños]. Expedientes académicos (S1-M2-169), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Barceló Bauzà, G. (2017). *La enseñanza primaria en Mallorca (1939-1949). Cultura y prácticas escolares* [Tesis doctoral]. Universitat de les Illes Balears. https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/145745

Barceló Bauzà, G., Comas Rubí, F. y Sureda García, B. (2016). Abriendo la caja negra: la Escuela Pública española de postguerra. *Revista de Educación, 371,* 61-82. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17186

Barceló Bauzà, G., Comas Rubí, F. y Sureda García, B. (2016). Abriendo la caja negra: la Escuela Pública española de postguerra. *Revista de Educación, 371,* 61-82. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17186

Barceló-Bauzà, G., Sureda-García, B., Comas-Rubí, F. y Moll-Bagur, S. (2022). La práctica escolar en Menorca durante el franquismo. *Espacio, Tiempo y Educación, 9*(1), pp. 122-149. https://doi.org/10.14516/ete.371

Braster, S. y Pozo Andrés, M. del M. (2018). La Escuela Nueva en imágenes: fotografías y propaganda en The New Era (1920-1939). *Historia y Memoria de la Educación, 8*, 97-145. https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/21310/18170

Colmenar Orzaes, C. (2010). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo xix: su desarrollo en la época de la Restauración. *Historia de la Educación, 10*, 89-105. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6914/6895

Colmenar Orzaes, C. (2012). El Fondo Romero Marín del Museo Manuel Bartolomé Cossío. Memorias sobre las prácticas escolares: la educación infantil. En Moreno Martínez, P. L. y Sebastián Vicente, A. (eds.), *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo xx.* Murcia: SEPHE-CEME-Universidad de Murcia, pp. 197-210.

Conde Centeno, Eugenio (1928). [Memoria de prácticas en el Grupo Escolar «Cervantes»]. Expedientes académicos (S1 – M2 – 207), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Díez de los Ríos, M. (1928). [Memoria de prácticas en la Escuela Graduada Aneja de niños]. Expedientes académicos (S1 – M2 – 189), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Domínguez Cabrejas, M. R. (1999). La percepción de la escuela y la actividad escolar a través de las memorias de prácticas de los alumnos aspirantes a maestros. En Ruiz Berrio, J; Bernat Montesinos, A; Domínguez Cabrejas, M. R. y Juan Borroy, V; (eds.), *La educación en España a examen (1898-1998), Vol. 1*, pp. 479-499. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Cultura. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14036_19

Esteban Beyle, Pedro (1928). [Memoria de prácticas en el Grupo Escolar «Cervantes»]. Expedientes académicos (S1 – M2 – 198), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

González-Pérez, T. (2021). Etnografía de la escuela a través de las memorias de prácticas de enseñanza en Canarias (España). *Revista História da Educação (Online), 25*, 1-30. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/101355

González-Pérez, T. (2021). Etnografía de la escuela a través de las memorias de prácticas de enseñanza en Canarias (España). *Revista História da Educação (Online), 25*, 1-30. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/101355

Hoz-Díaz, J. y Ayala-Herrera, I. M. (2023). Emisarios en Salzburgo: el papel de la Fundación Juan March en la recepción del Orff-Schulwerk en España (1962-1966), *Per Musi, 43,* 1-34. https://doi.org/10.35699/2317-6377.2023.45028

Igualada Rico, A. (1934). [Memoria de prácticas en la Escuela Graduada Aneja de niños]. Expedientes académicos (S1 – M2 – 190), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Igualada Rico, A. (1935). [Memoria de prácticas en la Escuela Graduada Aneja de niños]. Expedientes académicos (S1 – M2 – 190), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Jiménez Calvo, P. J. (2022). La enseñanza de la lectoescritura en el primer tercio del siglo xx a través de las memorias de prácticas del alumnado normalista de Málaga (1914-1936). En Sanchidrián, C. (coord.), *La modernización de la enseñanza tras la Ley General de Educación: contextos y experiencias*, pp. 345-358. Tirant lo Blanch.

Lahoz Abad, P. (1992). Higiene y arquitectura escolar en la España Contemporánea (1838-1936). *Revista de Educación, 298,* 89-118.

Lahoz Abad, P. (2010). El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España. *Historia de la Educación, 10*, 107-133. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6915

Martín Fraile, B. y Ramos Ruiz, I. (2010). Segunda república y escuela. Valores sociales y cívicos en los cuadernos de rotación. En Collelldomont, E.; Carrillo, I.; y Padrós, N. (coords.), *Memoria, ciudadanía y museos de educación*. Universitat de Vic.

Martín Fraile, B., Ramos Ruiz, I. y Álvarez Domínguez, P. (2019). La cultura escolar de la Segunda República española. Legislación, teoría y praxis escolar. *Educatio Siglo XXI, 37*(3), 111-132. http://doi.org/10.6018/educatio.399191

Martín Ruiz, Francisco (1927). [Memoria de prácticas en el Grupo Escolar «Cervantes»]. Expedientes académicos (S1 – M2 – 171), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Martín Zúñiga, F. (1990). El desarrollo de la instrucción pública en Málaga a comienzos de siglo: contribución de Narciso Díaz Escovar desde la «Delegación regia de primera enseñanza» (1909-1923). *Jábega, 68*, 49-58. https://www.cedma.es/descarga.php?archivo=jabega68_49-58.pdf

Martín Zúñiga, F. (2012). Los inicios de la escuela graduada en Málaga (1913-1931): el grupo escolar Bergamín. En Moreno, P. L, y Vicente, A. (eds.), *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (pp. 99-111). Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.

Martín Zúñiga, F. y Sanchidrián Blanco, C. (2013). El paso de las escuelas unitarias a escuelas graduadas: planos de escuelas en Málaga (1879-1916). En Espigado Tocino, M. G.; Gómez Fernández, J.; de la Pascua Sánchez, M. J.; Sánchez Villanueva, J. L. y Vázquez Domínguez, C. (eds.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal: XVII Coloquio Nacional de Hisotira de la Educación* (pp. 677-

688). Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones: Sociedad Española de Historia de la Educación.

Martínez Mena, R. (1931). [Memoria de prácticas en la Escuela Graduada Aneja de niños]. Expedientes académicos (S1 – M2 – 181), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Martínez Ortiz, Juan (1920). [Memoria de prácticas en la Escuela de Santa Amalia]. Expedientes académicos (S1 – M2 – 159), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Mateos Carreras, M. J. y Córdoba Caro, L. G. (2012). Escuelas, higiene y Educación Física. La Educación Física en las Memorias de Prácticas de las alumnas de la Escuela Normal de Badajoz (1919-1926). *Campo abierto: Revista de educación, 31*(1), 149-166. https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1453/925

Pozo Andrés, M. del M. y Rabazas Romero, T. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la ley de enseñanza primaria de 1945 en las aulas. *Bondón 65*(4), 119-133. https://doi.org/10.13042/bordon.2013.65408

Rivas Fernández, José (1920). [Memoria de prácticas en el Grupo Escolar «Bergamín»]. Expedientes académicos (S1 – M2 – 160), Fondo de las Escuelas Normales de Málaga, Archivo General de la Universidad de Málaga.

Ruiz Mozo, T. (2023). La escuela pública en Cádiz a través de las memorias de prácticas de enseñanza (1914-1936). *Cuadernos de Investigación de Fondos del Archivo UCA: CIFA, 5*, 151-206. https://revistas.uca.es/index.php/cifa/article/view/10242/10760

JUVENTUD: ANÁLISIS DE UN INSTRUMENTO DE INFLUENCIA EDUCATIVA EN LA CIUDAD DE GIJÓN

Juventud: *Analysis of an Instrument of Educational Influence in the City of Gijón*

Javier Naval Conde
Universidad de Salamanca (España)
https://orcid.org/0009-0009-0055-2909

María Hernández Carazo
Universidad de Salamanca (España)
https://orcid.org/0009-0007-1650-7550

Ángela Carro Delgado
Universidad de Salamanca (España)
https://orcid.org/0009-0006-6956-3794

Álvaro Nieto Ratero
Universidad de Salamanca/Universidad Isabel I (España)
https://orcid.org/0000-0002-4148-4887

Resumen

El boletín *Juventud* surge en el contexto de la II República y enfocado en preservar los valores católicos entre la juventud gijonesa. Por eso, el objetivo de este estudio es identificar la importancia de este boletín para los jóvenes católicos de Gijón en la II República. Para ello se analizarán los 34 números recogidos a través de la metodología histórico-educativa, teniendo como resultado que el rotativo defendía una posición de apoyo al clero de la época. Estas publicaciones representan una ventana a los valores y tensiones, siendo crucial para comprender la interacción entre educación, religión y sociedad.

Palabras clave: Iglesia; Estado; Educación; Boletín; Segunda República.

Abstract

The Juventud bulletin arose in the context of the Second Republic and focused on preserving Catholic values among the youth of Gijón. Therefore, the aim of this study is to identify the importance of this bulletin for young Catholics in Gijón during the Second Republic. To this end, the 34 issues collected will be analysed through the historical-educational methodology, with the result that the newspaper defended a position of support for the clergy of the time. These publications represent a window on values and tensions, being crucial to understand the interaction between education, religion and society.

Keywords: Church; State; Education; Newsletter; Second Republic.

INTRODUCCIÓN

La prensa pedagógica es una tipología de prensa orientada a dar conocimiento de la labor educativa de docentes, discentes, inspección, sindicatos y órdenes religiosas lo que da cuenta de la diversidad de contenidos y el valor de este tipo de prensa (Hernández, 2013). De ahí que sea un recurso vivo para el intercambio de contenidos escolares, científicos, pedagógicos y políticos producidos en el corazón de las instituciones educativas.

Dentro de esa prensa pedagógica, la que vamos a trabajar en este manuscrito es la prensa de índole católico, que está orientada a la beneficencia y a las congregaciones y movimientos religiosos, y donde los contenidos pueden tener un sentido confesional dirigido a los feligreses con intención de educar (Hernández, 2022).

Huelga destacar que, desde la dificultad de comprender esta tipología de prensa, entre sus páginas podemos tener textos enjundiosos que nos permiten estudiar estas publicaciones desde el punto de vista pedagógico y, por ende, reflexionar la influencia de la Iglesia en la educación (Hernández, 2022).

El objeto de este estudio es analizar la publicación *Juventud* y valorar su influencia en la formación católica de los jóvenes gijoneses durante la II República española. Para ello, se recurrirá a la metodología histórico-educativa con el objeto de registrar, analizar, interpretar y valorar la importancia de esta publicación durante el periodo republicano (Ruiz, 1976).

Por último, este tipo de prensa pedagógica es un recurso dentro del patrimonio histórico educativo, una vía para cualquier investigador que debe ser conservada y expuesta en museos pedagógicos, junto con otros objetos que han sido útiles durante un periodo histórico de la educación y no simplemente guardada en una hemeroteca o en un archivo. Además, el caso de la prensa pedagógica es especial, porque no cae en desuso con el paso del tiempo dado que se va adaptando al *boom* digital que hoy impera en la sociedad.

DESARROLLO

La República volvió a instaurarse en España el 14 de abril de 1931 por el triunfo electoral en las elecciones municipales de los partidos afines a este modelo de Estado. Tras este acontecimiento, Alfonso XIII se exilió a Francia, mientras que en España se constituyó un gobierno provisional encabezado por Niceto Alcalá-Zamora hasta que el 9 de diciembre de 1931 se aprobó la Constitución republicana. Pero antes de la aprobación de la Constitución de 1931, durante el primer bienio republicano (1931-1933), se desarrollaron principales avances educativos como la creación de más de 27.000 escuelas públicas porque había niños y niñas que no podían asistir a clase por falta de escuelas, siendo que había un 30% de analfabetos en España (Viñao, 1984, p. 151), especialmente en las zonas rurales, las más olvidadas, y donde los maestros y las maestras estaban teniendo dificultades para el acceso a los recursos materiales (Molero, 1991; Llopis 1933/2005; Viñao, 2004). De ahí que nacieran las misiones pedagógicas para llevar la cultura a todos los pueblos de España y educar a los adultos y a los mayores, además de impulsar la coeducación y el aumento del salario en los maestros, y crear la Sección de Pedagogía en 1932 y el Estatuto del Magisterio (Molero, 1991; Llopis, 1933/2005; Viñao, 2004). También se interesaron en la mejora de la formación del profesorado y en la especialización de la Inspección educativa a través de una formación avanzada por medio de las Ciencias de la Educación (Llopis, 1933/2005; Molero, 1991; Viñao, 2004).

Por otro lado, el 6 de mayo de 1931, publicado en *Gazeta de Madrid* de 9 de mayo del citado año, el gobierno provisional estableció como opción voluntaria la religión en las escuelas públicas y eliminaba el crucifijo o las imágenes marianas en el aula, lo que se traduce en la prohibición de la Iglesia en la educación pública (Zamora, 2015).

Huelga decir que, desde la proclamación de la II República, había una tendencia catastrofista por parte de las órdenes católicas. Relativamente a la educación, fueron en contra del modelo liberal defendido por la República porque tenían el convencimiento de que una escuela neutra sería la perdición para la sociedad española (Molero, 1991; Viñao, 2004).

Estos cambios educativos prosiguieron con la Constitución de 1931, defendiendo un estado libre y aconfesional sin persecución de ningún tipo a ningún ciudadano. Además, la Carta Magna defendía esa escuela unitaria y coeducativa. Estos elementos recogidos en la Constitución se harían realidad en la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, de junio de 1933, ya que en su artículo 30, recogió que el clero no podía tener ninguna influencia en el ámbito educativo y de otros artículos que limitaban el culto público o las proclamas políticas (Ley relativa a Confesiones y Congregaciones Religiosas, 1933).

La Iglesia temía perder esa influencia en la sociedad, siendo apoyada, principalmente, por las clases privilegiadas y la nobleza española (López, 2019). Estaba, pues, en contra de todo lo que fuera un cambio y un aperturismo hacia posiciones liberales. Es decir, todo lo que fuera en contra de sus postulados era visto como pernicioso y pecado, pero también lo que no quería perder era sus privilegios y su influencia en la sociedad. Esa influencia la generaba a través de la educación en las escuelas sostenidas por el Estado y en las de las propias congregaciones. Por otro lado, la posición de los gobiernos de izquierdas, fue la de llevar a cabo un cambio más hacia posiciones liberales, incluso mucho más allá, que las establecidas en la Constitución de Cádiz de 1812, dado que en este caso no se obligaba a desarrollar la doctrina católica en las escuelas. A pesar de sus intenciones aperturistas, España seguía estando enraizada en el catolicismo y eso no podía ser obviado (López, 2019).

El choque entre el Estado y la Iglesia fue importante durante el primer bienio republicano y a pesar de los intentos de mediación por parte del Vaticano y de algunos políticos republicanos el choque fue devastador (López, 2017), y dejó una huella imborrable que sería el preludio de la Guerra Civil en julio de 1936.

Tras las elecciones de noviembre de 1933, España tuvo un gobierno de derechas, en el que estaba el partido de la CEDA (Confederación Española de Derechas Autónomas), de cohorte católico y presidido por José María Gil-Robles que pretendía defender los derechos y los intereses del clero e iban en contra del modelo republicano, que se unió con otros partidos republicanos de derechas para ser una alternativa al gobierno de izquierdas. El gobierno radical-cedista, presidido por Alejandro Lerroux, volvió a dar relevancia a las congregaciones y movimientos católicos en la educación. En este sentido, se paralizó la reforma emprendida por el gobierno anterior, lo que significa que no se volvieron a construir más escuelas públicas, se volvió al sistema de segregación de sexos en las aulas y la escasa formación especializada de los inspectores de educación (Molero, 1991; Viñao, 2002). Además de que podía volver el clero a formar en las escuelas españolas (Molero, 1991; Viñao, 2002).

En febrero de 1936 ganó el Frente Popular convirtiéndose Manuel Azaña en presidente de la República en un momento donde la inestabilidad política y los enfrentamientos entre los políticos y el clero se recrudecen y producen los asesinatos políticos. Lo que provocaría el levantamiento militar y un periodo de guerra desde julio de 1936 hasta marzo de 1939.

Centrándonos en el contexto asturiano, el 1932 marcó un periodo de esperanza y cambio para Asturias. La instauración de la Segunda República Española el 14 de abril de 1931 generó un clima de optimismo entre la población más desfavorecida de la comunidad. En este contexto, la educación se convirtió en un elemento fundamental en la construcción de dicho gobierno. Se establecieron numerosas es-

cuelas, y también se aumentó el presupuesto destinado a la creación de las mismas (Sánchez, 2018). La expansión de escuelas en la comunidad conllevó la llegada de un nuevo grupo de maestros que se posicionaron en contra del clero. Estos maestros emergieron como contrapeso a la influencia del clero y los líderes políticos locales, desempeñando un papel clave en la modernización y democratización de la vida comunitaria.

Aunque la Segunda República buscaba secularizar la educación, especialmente a partir del decreto de 6 de mayo de 1931, la Iglesia Católica aún conservaba una considerable influencia, especialmente en Asturias. La reducción de su poder en las aulas fue un proceso gradual, matizado por su previa presencia dominante. Esto provocó una relación conflictiva entre la Iglesia y el Estado.

El año 1933 marcó el comienzo del segundo bienio, un periodo en el que el gobierno de centro-derecha adoptó una postura más moderada hacia la Iglesia y promulgó varias leyes de índole religiosa que generaron controversia. Entre estas leyes se destaca la conocida Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, cuya aprobación desencadenó una serie de protestas que, si bien ya tenían sus preludios, alcanzaron su punto álgido una vez se promulgó dicha legislación (Ostolaza, 2009).

Incluso dentro de la propia Iglesia había posturas dispares. Destaca en este contexto la figura de Maximiliano Arboleya, sacerdote asturiano de corte más progresista en comparación con la mayoría del clero coetáneo. Tanto es así que fue criticado fuertemente por sectores eclesiásticos más conservadores, lo cual le costó su puesto de trabajo como director de *El Carbayón* en 1931, un importante diario de Oviedo, Maximiliano Arboleya fue bien recibido en diversas conferencias y congresos realizados en zonas socialistas mineras de la comunidad y se convirtió en una especie de punto de unión entre el socialismo más ferviente y el catolicismo, aparentemente enemigos naturales. López (2008) lo define como un «luchador de la clase obrera» (p. 53).

El año 1934 fue testigo de un acontecimiento crucial en la historia educativa de la región: el 15 de junio, a nivel nacional, se decretó la obligatoriedad para los ayuntamientos de construir los edificios necesarios para la enseñanza primaria y de dotarlos de mobiliario escolar. Este mandato impulsó un nuevo aumento en la construcción de escuelas en todo el país. Este incremento, como señala García Salmerón (2004), adquiere una importancia particular en este contexto, ya que en Asturias se construyeron la mayor cantidad de escuelas, especialmente en las regiones mineras (Mato Díaz, 1992). Todo esto formó parte de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, la cual creó un clima de malestar entre el clero. Otro caso relevante es el Caso Turquesa, que implicó a las costas asturianas en la entrada de un alijo de armas ilegal hacia ciudades importantes de la comunidad. Estos factores crearon temor a un golpe de estado que, combinado con las precarias condiciones de vida de los mineros asturianos, precipitó la famosa Revolución Minera,

la cual se vio exacerbada en Asturias por la activa participación de los mineros. De hecho, la Revolución Minera fue considerada un fracaso casi instantáneo en el resto de España, a excepción de Asturias. Thomas (1976) incluso la califica como un auténtico alzamiento. Mientras que en otras partes de España había opiniones divididas dentro del mismo bando que intentó sublevarse, en Asturias esto no sucedió: todos los bloques políticos se unieron, lo que provocó un verdadero estallido en la comunidad. Esta revolución resultó en una persecución hacia iglesias y clero, con el trágico saldo de 32 sacerdotes asesinados y más de 50 lugares de culto incendiados (Ranzato, 2004).

En el contexto del análisis que nos compete el boletín *Juventud*, este evento adquiere una importancia particularmente significativa, ya que la lucha minera se concentró en gran medida en Gijón, hasta que la ciudad cayó el 10 de octubre.

En este estudio se abordará *Juventud. Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas,* publicación de carácter mensual de los jóvenes católicos de la ciudad de Gijón. El rotativo perseguía ensalzar los valores católicos entre los jóvenes, evitando así que perdiera influencia la Iglesia debido a las políticas implementadas en la sociedad y orientadas a la apertura hacia la libertad de creencia y cultura. Este boletín fue auspiciado por los jóvenes católicos de la Diócesis de Gijón, pero pretendían llegar a otras diócesis de la provincia para que fuera una sola voz y, por tanto, que fuese extensible a todos los jóvenes de la provincia. El primer número conservado es de marzo de 1932 y el último número data de octubre de 1834. Sus números se pueden consultar en la *biblioteca virtual de prensa histórica del Ministerio de Cultura del Gobierno de España*. Así se presentaron en el primer número.

> Porque en estos tiempos en que nuestros enemigos se juntan para combatir a Cristo y a su Iglesia en que embriagados por el vino de la piedad, pretenden descriminalizar a la sociedad, el callar, el permanecer impasibles, sería una cobardía indigna de católicos, de discípulos de Cristo. Ante tamaños ultrajes es imprescindible la unión y perfecta compenetración; es necesario el sacrificio y valor; sacrificio para nuestros propios sentimientos; valor para no desfallecer en el camino emprendido, de modo que todos podamos estar dispuestos a defender, como un solo hombre (…) el reino de Cristo y la Libertad de la Iglesia.
>
> Nuestro lema es Estudio, Acción y Piedad. Estudio para fortalecer nuestra inteligencia conocer la Iglesia y sus divinas enseñanzas. Acción para que mueva nuestra voluntad para el verdadero camino (…). Piedad que ilumine nuestra alma, nuestra vida y sea el centro, el foco que guíe nuestra actividad, que derrame el bálsamo consolador de la moral cristiana (…), en el corazón de nuestros perseguidores, (…), de los que nos odian (…) al grito de «no queremos Dios, ni Religión, ni amor», nosotros discípulos del Maestro, les responderemos con su lema que es el amor (La Redacción, 1932, p. 1).

Esta publicación nació cuando las relaciones entre la Iglesia-Estado no estaban pasando por su mejor momento. Esto fue a raíz de la Constitución de 1931, donde se hizo realidad el proyecto aconfesional que quería implementar el gobierno republicano. En este sentido, el artículo 3 reveló que España era un Estado laico, el artículo 6 prohibió la contienda por asuntos políticos y el artículo 27 dejó constancia de la libertad que tenían los ciudadanos españoles para profesar cualquier confesión y su limitación, a no ser por petición expresa y con permiso de la autoridad competente en ambientes públicos. Estos tres artículos fueron un punto de inflexión y tensionaron la ya malograda relación entre el Clero y el Estado. Por tanto, la prensa va a ser el vehículo de transmisión para *evangelizar a toda la población española y perdonar a los enemigos*, lo que se tradujo en su malestar ante la pérdida de influencia en el aparato del Estado.

De ahí que dentro del texto de presentación «*Cristo y Libertad*» vengan en mayúsculas para recalcar la limitación que tuvieron las órdenes religiosas para educar a la población en los valores católicos. Con todo, esto iba en contra del ideario republicano porque defiende que la fe era del ámbito privado y que en público todo ciudadano era igual, independientemente de sus creencias y de sus pensamientos políticos, defendiendo la libertad intelectual y no el adoctrinamiento.

Por otro lado, esta revista fue impresa en la calle Menéndez Valdés, 52 y su administración estuvo ubicada en la calle Cabrales, 49. Se sufragaba por la ayuda de los lectores y a través de los anuncios publicitarios.

Los contenidos de las diferentes secciones tenían un marcado carácter político usando el evangelio para que no fuese tan incisivo. Por lo tanto, se recurría a la doctrina católica para ir en contra de cualquier propuesta que viniera de la República. Sin embargo, esa oposición se produce desde el momento que se instauró este modelo Estado, arengando a la población a ir en contra de cualquier postulado que no estuviera acorde a sus intereses.

Entre las secciones se destacan la «*Sección Apologética*» que tenía como finalidad ir en contra de los postulados republicanos y de la ideología implementada por el gobierno de izquierdas. En este sentido, se puede afirmar que se lanza un mensaje implícito sobre el progreso intelectual, ya que nos lleva a una libertad de pensamiento, de conciencia y de culto, que nos aleja de la Iglesia Católica. Por lo tanto, en esta sección lo que se denunció era el olvido por parte del gobierno de la Nación de las raíces y de la cultura católica que se fue asentando a lo largo de la Historia de España, hacen una crítica exacerbada hacia los valores progresistas porque les parecían perjudiciales para el devenir de España, ya que se les consideraban ateos porque no compartían la doctrina católica. Seguidamente está la sección «*Guía del católico*» que recogía un conjunto de directrices para ser buen joven católico además de alentar a los mismos para recuperar los valores del evangelio y que vuelvan a ser los que guíen España. Además, había una página, titulada, «*Sección Femenina*»,

dedicada a la «*Juventud Católica Femenina de Gijón*», en la que se presenta su obra y las diferentes actividades llevadas a cabo.

Existió una sección específica, *«Movimiento Católico»,* que dio cuenta de las actividades y acciones desarrolladas por movimientos juveniles locales, regionales, nacionales e internacionales tales como «*Juventud Mariana*»«*Juventud de San Lorenzo*». Esta sección, fundamentalmente, recogió diferentes congresos de asociaciones católicas de juventudes de países y ciudades como Bruselas o de las celebraciones de la élite católica de Francia, con el objeto de dar a conocer la actividad asociativa católica en el continente europeo. Y una última sección, titulada *«Sección de Deportes»*, que englobó distintos eventos deportivos locales tales como baloncesto, fútbol, alpinismo y atletismo. Por último, hay páginas especiales que se publicaron en torno a temáticas concretas de relevancia para la juventud católica. Como botón de muestra está, titulada: *«A la tormenta llegará la calma»,* que lanzó un mensaje implícito a las juventudes católicas para resurgir y luchar por la patria que se había visto amenazada frente de los síntomas de tormenta que había traído la II República para el catolicismo. Además, se destaca la página titulada *«Siempre Adelante»,* que, tal como la página especial anterior, dejó constancia de su defensa exacerbada del resurgir del movimiento de Juventudes Católicas para la lucha por recuperar la patria. Es importante destacar el poema *«Los Motivos del Lobo»* de Rubén Darío como crítica encubierta al republicanismo «vacío de valores» (pp 5-6). Finalmente, se puede observar la página dedicada a la *«Iglesia y la Cultura»,* que dejó constancia de su denostación hacia los valores de la República, ya que defienden que la libertad del individuo se basó en la educación gratuita que aseguran que ha sido la Iglesia la que ha instruido al pueblo de manera gratuita siempre, ya que la Iglesia es la amiga de la cultura, y la cultura española se lo debe todo a ella.

Los lectores de este boletín eran los jóvenes de la Diócesis, aunque no se cerraban, tal y como hemos indicado anteriormente, a extenderse a los lectores de la ciudad de Gijón.

Por tanto, este boletín es un ejemplo de prensa pedagógica porque intenta formar por otros medios a los jóvenes, pero no solamente en el evangelio, también orientarlos hacia un determinado pensamiento político.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el año 1932, se empieza hacer palpable el detrimento de la hegemonía de la Iglesia en la educación pública y en los estratos más bajos de la sociedad. En ese contexto, en marzo del año mencionado, encontramos en la publicación *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas*, un artículo titulado *«Siempre adelante»* donde Del Cura (1932) manifestando la idea de la pérdida de

la patria por parte de la institución eclesiástica, hace un llamamiento al resurgir del movimiento de «*Juventudes Católicas*» para la lucha por su recuperación. De igual forma, podemos tomar en consideración el número del mes de abril, donde Esteban (1932) a través de la *Sección Guía del católico*, hace un llamado a los jóvenes católicos a difundir las enseñanzas del clero fuera de sus propios círculos *para salvar a España* de la revolución y, por consiguiente, ser un buen católico. Para ello, al comienzo de este número correspondiente al mes de abril, De la Vera (1932) escribe un artículo denominado *«Del momento social»* donde crítica al socialismo como sistema económico que trajo la república y como sistema perjudicial para las clases obreras.

En el número de mayo de 1932 podemos destacar diversas alabanzas a la labor de las juventudes católicas gijonesas para mantenerse y promulgar la doctrina de la Iglesia como eje vertebrador en la recuperación de la patria. Un ejemplo de ello es el artículo titulado «¡Adelante!» donde esas alabanzas llevan implícito que la religión católica es la que ha hecho a España grande (Redacción, 1932). Respecto a este número de mayo de 1932, podemos decir también que continúa la labor que se comenzó con el número anterior, siendo esta la promulgación de la doctrina católica por parte de las juventudes católicas fuera de sus círculos y, por lo tanto, fuera de las clases privilegiadas que eran en su gran mayoría las que sostenían y apoyaban a la Iglesia. A este respecto, podemos destacar el artículo denominado *«Una labor para las Juventudes»* donde Lodovico (1932) cuenta como en la villa donde él nació, donde predominaban los obreros, se practicaba muy poco la religión católica. Por ello, el joven Lodovico insta a otros jóvenes católicos a convertir a los obreros al catolicismo para que desechen las ideas de que los sistemas socialistas y comunistas se preocupan por sus mejoras de vida.

En los sucesivos números de la publicación *Juventud* del año 1932 se va acrecentando esa urgencia por eliminar la secularización de gran parte de la sociedad instando –cada vez más– a los jóvenes católicos a llevar a cabo dicha tarea; para ello, se inculca la idea de que el que no práctica la fe católica, no salvará su alma.

En el año 1933, la Iglesia comienza a perder fuerza. En el mes de enero de este año podemos ver como la revista muestra su vulnerabilidad económica ya que, en lugar de realizar el número habitual además de uno debido al *II Congreso de la Juventud Española*, únicamente han podido realizar el número extraordinario por falta de apoyo económico (Redacción, 1933).

Así mismo, el gobierno de la nación defendía una educación laica y no permitía que la Iglesia enseñara en las escuelas, por lo tanto, en la publicación del mes de marzo, podemos ver como se alienta a los lectores a que deben realizar algo para que supriman esa ley, alegando que no era suficiente únicamente con protestar (Lorenzo, 1933). Finalmente, como hemos mencionado anteriormente, la influencia de la Iglesia empieza a decaer y eso repercute en los jóvenes ya que discuten que

estos están perdiendo sus cargos en la época actual (De la Matina, 1933). En el mes de junio de 1933 podemos observar cómo comienzan a hablar de «antireligión», ya que este término es muy común desde los inicios de la revolución y por lo tanto ya están acostumbrados a este concepto, haciendo especial mención a la propaganda que se hace contra el nacimiento de Cristo (Redacción, colaboración 1933). Del mismo modo, en el mes de julio hablan de la «irreligión», alegando que esta es la causa por la que hay una crisis en el orden social y económico. Se remarca que este concepto es cada vez más grande, y, de este modo, la revista explica que están en un momento de «alejamiento y olvido hacia nuestro creador». (Redacción, 1933, p.6).

Regresando al mes anterior, en junio de 1933, mencionan lo absurdo que es para ellos la escuela única ya que la consideran como «la destructora de todas las conquistas del espíritu humano en el orden social» (Carbajo, 1933, p.11). En ese mismo mes de junio, tras la aprobación de la ya mencionada en epígrafes anteriores *Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas* y la propia publicación *Juventud*, se hace excesivamente notorio el malestar de los católicos y su urgencia de revertir el laicismo en la sociedad, llevado a cabo a través de los poderes del Estado. En un artículo de la sección *Guía del católico* escrito por Hermosilla (1932), se insta por primera vez a las mujeres a luchar contra los ideales imperantes en la sociedad de aquel momento a través de la promulgación de la doctrina católica. Resulta interesante comprobar cómo esta reflexión fue publicada con un año de antelación a la imposición de la ley.

Por otro lado, en el mes de agosto podemos ver cómo alegan que la juventud es el momento en el que más peligra su existencia, lo cual se debe a la falta de la base espiritual de la juventud (Redacción, 1933). Finalmente, en el mes de septiembre, vemos como la revista muestras sus ideas en contra de la escuela neutra vigente en esos momentos, y que describen como «anticientífica», «antipedagógica» y «antipatriótica» (Redacción 1933, p.20).

El año 1934 ostentó una significativa importancia para la comunidad educativa de la región, dado que estuvo marcado por diversos acontecimientos sociales y políticos que dejaron una huella indeleble en Asturias y, en particular, en Gijón. En el número de enero de este año se encuentra una reflexión interesante por parte de Prada Morán (1934), quien defiende la importancia de la clase obrera. Critica la noción de que el trabajador sea considerado como un impío, en contraposición a esta percepción, sostiene que el trabajador es simplemente un individuo empobrecido engañado, que ha apostatado sin ser plenamente consciente de ello.

Las publicaciones comenzaron a mostrar un tono más crítico con respecto a la situación política del país. Esta tendencia se observa en secciones como «Espontáneas» del número de marzo de 1934. En dicho número, Sánchez Prida (1934) aborda el tema del ateísmo de manera vigorosa en un ensayo que destaca por su estilo poético pero que también transmite un mensaje crítico.

Resulta interesante observar cómo, en este mismo número, se aborda el fenómeno del feminismo. La «*sección femenina*» incluye una breve reflexión sobre lo que Amapola (1934) considera «feminismo aceptable».

En el número de mayo de 1934, se hace mención a la famosa Ley de Congregaciones Religiosas y sus consecuencias para el clero: La Unión Local de Juventudes Católicas (1934) insta a todas las juventudes católicas a oponerse a esta ley, la cual resultó en una descristianización de la escuela.

Lamentablemente, el último número disponible en el archivo consultado corresponde a octubre de 1934, mes en el que estalló la famosa revolución minera en Asturias. Dado que la revista revisa la actualidad a mes vencido, no podemos confirmar cuál ha sido la posición de esta respecto a tan importante acontecimiento en la historia de Asturias.

En este último número recogido encontramos una pequeña referencia a Maximiliano Arboleya en la sección femenina, donde es definido por P.Z. (1934) como un ilustre pensador y orador competente. Esto denota la posición ambigua de Arboleya dentro del clero asturiano. Este apunte sobre Arboleya, sumado a alguna reflexión como la encontrada en enero de 1934 sobre la clase obrera, nos hace indicar que la revista contaba con una postura incierta dentro del propio clero.

CONCLUSIÓN

El análisis de la prensa educativa en un estudio histórico se torna como una investigación sumamente interesante para comprobar la influencia de las tendencias sociopolíticas en la percepción de la educación que pueda tener la editorial de una revista como la que nos atañe.

Este boletín es un valor que puede ayudar a conocer o a profundizar la historia educativa en la zona de Asturias, en concreto en Gijón, y poder así dilucidar los diferentes símbolos y signos culturales que sostenían al catolicismo durante la Segunda República. Se ha podido discernir también la hostil crítica realizada hacia el bando republicano por parte de los editores de la revista, en una especie de canto de indignación que pretendía influir tanto a maestros como a alumnos.

Por tanto, este rotativo es un *testimonio* que guarda memorias y hechos de un pasado educativo que merece ser ahondado, en este caso, a nivel autonómico. *Juventud* es un recurso útil para ser usado y es una pieza fundamental para llevar a cabo cualquier estudio que merezca dar un sentido al pasado educativo de una ciudad como Gijón. Por ende, es un valor como cualquier otro objeto escolar dentro del patrimonio histórico educativo de Asturias.

REFERENCIAS

Amapola. (Marzo, 1934). Sección femenina. *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas.*

Carbajo (Junio, 1933). La escuela única socialmente considerada. *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas*.

De la Matina, P (Marzo,1933). Tocan a unirnos siempre bajo la bandera de las Juventudes Católicas. Espantaneas. *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas*.

De la Vera, J. (Abril, 1932). «Del Momento Social». *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas.*

Decreto disponiendo que la instrucción religiosa no será obligatoria en las Escuelas primarias ni en ninguno de los demás Centros dependientes de este Ministerio (6 de mayo de 1931). *Gazeta de Madrid*, *Año 270-Tomo II*(129).

Del Cura, J. (Marzo,1932). Siempre adelante. *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas*.

Esteban, J. (Abril, 1932). Sección guía del católico. *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas.*

García Salmerón, M. del P. (2004). «La política y las realizaciones educativas de la Segunda República a la luz de los estudios locales».. *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educação*, (8), 101-123.

Hermosilla, A. (Junio,1932). Guía del católico. *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas.*

Hernández, J.Mª. (2013). Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo en España: conceptualización y géneros textuales. En J.M.ª Hernández. (coord.). *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica* (pp. 15-32). Ediciones Universidad de Salamanca.

Hernández, J.Mª. (2022). Una modalidad de prensa pedagógica de las confesiones religiosas y asociaciones filosóficas. En J. Mª. Hernández, *La prensa pedagógica de las confesiones religiosas y asociaciones filosóficas* (pp. 13-16). Ediciones Universidad de Salamanca.

Ley relativa a Confesiones y Congregaciones Religiosas (1933). *Gazeta de Madrid, Año 272.- Tomo II*(154).

Llopis, R. (1933/2005). *La revolución en la escuela: dos años en la dirección general de primera enseñanza*. Biblioteca Nueva.

Lodovico. (Mayo,1932). «Una labor para las juventudes». *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas.*

López, Á.L. (2019). La iglesia española ante la II República. *Ayer. Asociación de Historia Contemporánea*, 113, 51-76.

López, E. G. (2010). La revolución de 1934: Otras ópticas. *Boletín de la Fundación Emilio Barbón*, (3), 1-3.

Lorenzo, B (Marzo,1933). Guía del Católico. *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas*.

Mato Díaz, A. (1992). *La escuela primaria en Asturias (1923-1937): Los procesos de alfabetización y escolarización*. Dirección Provincial de Asturias, Ministerio de Educación y Ciencia.

Molero, A. (1991). *Historia de la Educación en España: la educación durante la II república y la* (Volumen V). Ministerio de Educación y Ciencia.

Ostolaza, M. (2009). La «guerra escolar» y la movilización de los católicos en la II República (1931-1936). En J. de la Cueva y F. Montero (Eds.), *Laicismo y catolicismo. El conflicto político-religioso en la Segunda República* (pp. 330-331). Alcalá de Henares.

P.Z. (Octubre, 1934). Sección femenina. *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas.*

Prada Morán, V. (Enero, 1934). «Por La justicia social». *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas.*

Ranzato, G. (2006). *El eclipse de la democracia: La Guerra Civil Española y sus orígenes, 1931-1939*. Siglo XXI de España Editores, S.A.; Bollati Boringhieri edición.

Redacción (Agosto,1933). Guía del Católico. *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas*.

Redacción (Enero,1933). Película Informativa. *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas*.

Redacción (Julio,1933). Advertencia y Soluciones. *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas*.

Redacción (Junio,1933). La propaganda antireligiosa durante las Navidades. *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas*.

Redacción (Septiembre, 1933). «Contra la Escuela Neutra». *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas*.

Redacción. (Mayo, 1932). ¡Adelante! *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas.*

Ruiz, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. Revista Española de Pedagogía, (134), 449-474.

Sanchez Prida. (Marzo, 1934). «El tormento moral de los que se llaman ateos». *Espontáneas. Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas.*

Sánchez, H. V. (2018). Los ayuntamientos y la educación primaria durante la Segunda República. *Revista de Historiografía*, (29), (141-160). https://doi.org/10.20318/revhisto.2018.4233

Thomas, H. (1976). *La guerra civil española* (N. Daurella, Trad.). Grijalbo. (Original publicado en 1976 por Hugh Thomas).

Unión Local de Juventudes Católicas. (Mayo, 1934). Memoria de la Unión Local de JJ. CC. de Gijón. *Juventud Boletín Mensual de la Unión Local de Juventudes Católicas.*

Viñao, A. (1984). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica. *Historia de la Educación*, *3*, 151-183.

Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo xx*. Morata.

Zamora, F.J. (2015). Los símbolos religiosos en los colegios públicos durante la Segunda República. *Anuario Jurídico Villanueva*, 9, 249-270.

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ-PATRIMONIO LITERARIO Y EDUCATIVO EN EL DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA: ELEMENTOS HISTÓRICO-CULTURALES EN SUS OBRAS

Gabriel García Márquez-Literary and Educational Heritage in the Department of Magdalena: Historical-Cultural Elements in His Works

Dilia Rosa Mejía[1]
Universidad del Magdalena, Santa Marta (Colombia)

Ligia María Sánchez Castellón[2]
Universidad del Magdalena, Santa Marta (Colombia)
https://orcid.org/0000-0003-0292-2722

Pilar de Jesús Brequeman Ramírez[3]
Institución Educativa Magdalena-IED Magdalena, Santa Marta (Colombia)

[1] Estudiante del programa de licenciatura en Literatura y Lengua castellana, Facultad de Ciencias de la Educación, cursando prácticas profesionales e integrante del semillero del Grupo de Investigación Cognición y Educación. Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. drmejia@unimagdalena.edu.co

[2] Integrante Grupo de Investigación Cognición y Educación-Docente Catedrática Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Docente Tutora – PTAFI/3.0-, MEN, Colombia. Coordinadora Nodo Caribe/Magdalena RedLenguaje. lsanchezca@unimagdalena.edu.co y licar56@gmail.com

[3] Egresada de la Universidad del Magdalena como Licenciada en Ciencias Sociales y Especialista en Derechos Humanos. Especialista en Ética y Pedagogía - Universidad Juan de Castellanos-Tunja-Boyacá. Docente Institución Educativa Distrital Magdalena. pilarbrekeman@gmail.com y pilar.brequeman@iedmagdalena.edu.co

Resumen

No cabe duda que la literatura de Gabriel García Márquez constituye un innegable patrimonio a nivel mundial. En sus obras, ricas en relaciones dialógicas convergen aspectos históricos nacionales, la cultura vernácula regional y la oral que conoció durante su infancia. Reconocer estos aspectos permite valorar el conocimiento de la cultura propia, la identidad y las tradiciones del territorio. Mediante la revisión documental se busca identificar e interpretar en su hacer estético estos aspectos; visiones de mundo, simbolismos del Caribe colombiano, hitos históricos para contribuir a remodelar propuestas educativas que indaguen por los signos del devenir cultural en el territorio magdalenense.

Palabras clave: Cultura; Educación magdalenense; García Márquez; Historia, Literatura.

Abstract

There is no doubt that the literature of Gabriel García Márquez constitutes an undeniable world heritage. In his works, rich in dialogic relationships, national historical aspects, regional vernacular culture and the oral culture that he knew during his childhood converge. Recognizing these aspects allows us to value knowledge of our own culture, identity and traditions of the territory. Through documentary review, we seek to identify and interpret these aspects in their aesthetic work; world visions, symbolisms of the Colombian Caribbean, historical milestones to contribute to remodeling educational proposals that investigate the signs of cultural development in the Magdalen territory.

Keywords: Culture; Magdalenian education; García Márquez; History, Literature.

INTRODUCCIÓN

En un país donde hoy se vislumbran horizontes enfocados hacia una educación ciudadana, para la reconciliación, socioemocional, antirracista y para la acción climática (enfoque CRESE, artículo 125, Plan Nacional de Desarrollo-PND 2022-2026 «Colombia Potencia Mundial de la Vida». Ley 2294 de 2023), es necesario volver la mirada casi cien años atrás, al 6 de marzo de 1927, para encontrarnos con la figura de un escritor oriundo de una zona rural colombiana, erigida hoy en municipio: Aracataca, departamento del Magdalena, que, gracias a sus méritos, fue galardonado en 1982, con el premio nobel de literatura. Se marca así un hito histórico en este territorio. Este hecho se convierte en un gran potencial intelectual aun inexplotado, desde el cual se pueden encontrar luces y herramientas para contribuir a transformar la realidad educativa actual.

Este territorio que vio nacer a este personaje como un niño más, se encuentra anclado en una subregión cultural del Caribe profundo que abarca siete departamentos del Caribe continental colombiano: La Guajira, Magdalena, Cesar, Atlántico, Bolívar, Sucre y Córdoba. Cada una de ellas, colmada de costumbres únicas,

una rica biodiversidad natural y multicultural, que no siempre es bien vista, valorada o simplemente pasan desapercibidas.

Los dos marcos de referencia mencionados, el PND y la obra garciamarquiana, dan lugar a preguntar ¿Cómo se manifiesta la historia del país y en particular la cultura del Caribe colombiano en las obras del nobel de literatura cataquero, al punto de ser consideradas patrimonio educativo y literario en el departamento del Magdalena? ¿Qué aspectos aporta la literatura garciamarquiana en la construcción del ideario que hoy se propone el país para la transformación de la educación?

En ese contexto se estableció como objetivo, identificar aspectos históricos, simbólicos y culturales representativos del país y del territorio magdalenense en la literatura de Gabriel García Márquez.

Al leer con detenimiento sus textos, cualquier *montañero, ribereño, sabanero, costeño, serrano, guajiro, zonero, mojanero, canalero, lobano* podrá ver retratados allí, rasgos de su cultura, situada al alcance de todos, mediante relatos que nos dan identidad y visibilidad ante el mundo. En ellas se cuentan los sabores y sinsabores propios de los seres humanos que habitan este territorio.

Autores como Rey Sinning (2021), consideran que la literatura del nobel hace honor a las culturas vernáculas, a las cosmovisiones y formas de vida de los habitantes del Magdalena, Cesar y La Guajira. La narrativa del autor destaca de manera singular, las formas de habla popular, las prácticas culturales arraigadas en torno a los muertos, duelos, velorios, novenarios; la cultura religiosa, el papel de los ancianos que trasmiten oralmente sus tradiciones de generación en generación; se resaltan prácticas y oficios autóctonos como la del pajarero, bogas y artesanos; el adecuado aprovechamiento de los recursos naturales del entorno en la construcción de sus viviendas, la preparación de sencillos platos típicos y cuidados de la salud, los improvisados instrumentos musicales elaborados con hojitas y troncos; el chinchorro y la hamaca que invitan a su disfrute en medio de una variedad de climas que se pueden experimentar, gracias a los diversos pisos térmicos que ofrece la majestuosa Sierra Nevada de Santa Marta compartida por tres departamentos, La Guajira, El Cesar y el Magdalena. De otra parte, en los relatos también se pueden encontrar frecuentes alusiones a la vida de ricos y pobres, representaciones y formas de poder y dominación, de aquello que fue el período del bipartidismo en Colombia y sus nefastas consecuencias; el despilfarro del erario público, la presencia de la maestra rural, la figura de la madre y la abuela como cuidadoras; concepciones de educación, infancia, personajes públicos como el alcalde, el cura del pueblo, el dentista; la cultura del chisme y la premonición, la presencia de fenómenos naturales y otros inexplicables a la luz de la razón humana.

Estos elementos, manejados con una impecable maestría e innegable calidad humana desde el simbolismo del Caribe colombiano, fueron sin duda, aspectos

claves en el otorgamiento del nobel a García Márquez, como máximo exponente de las letras, distinción que hasta ahora ningún otro colombiano ha recibido en el mundo del arte de las palabras, y en Latinoamericana solo seis escritores ostentan este galardón. Durante la ceremonia de entrega de este premio, el propio escritor resaltó las características de su literatura impregnada de realidad.

> Me atrevo a pensar que es esta realidad descomunal, y no sólo su expresión literaria, la que este año ha merecido la atención de la Academia Sueca de la Letras. Una realidad que no es la del papel, sino que vive con nosotros y determina cada instante de nuestras incontables muertes cotidianas, y que sustenta un manantial de creación insaciable, pleno de desdicha y de belleza, del cual éste colombiano errante y nostálgico no es más que una cifra más señalada por la suerte. (García Márquez, 1982, pp. 2-3)

El contacto durante sus primeros diez años de vida en la casa de Aracataca[4], con miembros de la cultura wayuu, le permitió escuchar relatos ancestrales, aprender la lengua wayuunaiki, «el arte de escuchar y el «arte de contar» valorando las costumbres de ese mundo. (García Márquez, 2002).

Este trabajo va rastreando el origen de su vena literaria coloquial, vinculada con los imaginarios de su contexto territorial, visiones de mundo, de poder, el valor social de la familia, hitos históricos de gran trascendencia nacional e internacional, la cotidianidad caribeña, sus rituales, personajes representativos, el amor como esencia de la vida, la gastronomía de nuestros pueblos como riqueza multicultural.

Ligado a lo anterior, desde la lupa del lector crítico[5], se descubren en sus obras personajes que se equiparan a maestros y maestras inmersas en pedagogías verticales –autoritarias–, y horizontales –democráticas–, categorías que acogemos del análisis de Jurado, (2023).

Las Universidades del Magdalena, Del Valle y La Guajira, también, organizaciones como la Red Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, adscrita a la Red Latinoamericana e Iberoamericana, fomentan espacios de reflexión y autoformación entre la comunidad académica e investigativa para abordar la obra garciamarquiana desde perspectivas contemporáneas culturalistas, siguiendo los planteamientos de investigadores en esta línea (Moreno, 2006, 2015, 2019a, 2019b, 2021), quien defiende la tesis en torno a la influencia de la oralidad, que Márquez conoció en su infancia y que permeó su obra literaria enriqueciéndola con los elementos de la cultura vernácula.

[4] Hoy, Casa Museo Gabriel García Márquez.

[5] Quien con suspicacia y malicia leerá entre, y detrás de líneas, desde la dimensión pragmática, la extra-textual, socio histórica, política, siguiendo el dialogismo intertextual.

> «…de la noche a la mañana los abuelos estaban muertos, las termitas habían derrumbado la casa y el pueblo estaba en la miseria. Fue como si por allí hubiera pasado un viento de destrucción. (…) Tan pronto como tuve noción de lo que era un relato… comprendí que en aquella tragedia masiva había material para escribir una novela en la que todo fuera posible… Mi problema más importante era destruir la línea de demarcación que separa lo que parece real de lo que parece fantástico. Porque en el mundo que trataba de evocar esa barrera no existía. (García Márquez, 1969, pp. 95-96)

Bajo esa égida es primordial la reorientación del estudio de la literatura en el marco de los propósitos de la formación integral en nuestras instituciones educativas, y qué bien cuando nos apoyamos en la nuestra, para tomar conciencia de quiénes somos, en dónde estamos, de dónde venimos y hacia a dónde queremos ir para desarrollar el pensamiento crítico, mismo que conduce a ambientes de equilibrio social. El reconocido escritor, periodista y premio nobel de literatura 2010, el hispano peruano Mario Vargas Llosa, señala: «Seríamos peores de lo que somos sin los buenos libros que leímos, más conformistas, menos inquietos e insumisos y el espíritu crítico, motor del progreso, ni siquiera existiría». (Vargas Llosa, 2010, p. 3).

En el cuento «Un día después del sábado» (1962*)*, se develan aspectos sociales, políticos y culturales, producto de la relación del nobel con diferentes grupos sociales desde su nacimiento, como lo hemos manifestado anteriormente. En sus memorias, *«Vivir para contarla»* (2002), él mismo nos entrega datos reveladores sobre su niñez, influencias, formación, vivencias y creación literaria. Nació en casa de sus abuelos maternos: Nicolás Ricardo Márquez Mejía, «Papalelo», reconocido como el Coronel; y «Mina»: Tranquilina Iguarán Cotes, ambos originarios de La Guajira colombiana. Sus padres, Gabriel Eligio García, proveniente de Sincé (Sucre) y su madre, Luisa Santiaga Márquez Iguarán, originaria de Barrancas (La Guajira). La casa de los abuelos, era un espacio habitado por un número significativo de mujeres, un hombre legendario y la visita constante de personas provenientes de diferentes lugares del país, que dieron a ese lugar un ambiente que más parecía una embajada conformada por múltiples culturas.

En ese contexto, vivió aproximadamente los primeros diez años el niño Gabito, escuchando de su abuelo historias sobre las guerras civiles, la Masacre de las Bananeras y otros sucesos importantes. De esta manera aprendió a leer su mundo con libertad tal como sucediera con Freire (2004), en estrecha relación con su narradora natural, su abuela, quien, con sus dichos, costumbres, tradiciones culinarias y supersticiones, su abuelo, y los miembros de la cultura wayuu, legaron para él una memoria cultural importante que se convirtió en sustento de sus obras.

Vivir en varios lugares del Caribe colombiano: Sucre, Barranquilla y Cartagena, le dio la oportunidad de ahondar en las costumbres y tradiciones de esta región

multicultural, enriquecida por la belleza que ofrece la naturaleza, la calidez de sus gentes, pero también territorio empobrecido por diversos factores. Todo ello forjó la personalidad de un ser observador, crítico y talentoso que siempre buscó y encontró la forma de sobrellevar las dificultades con sus ocurrencias.

En el colegio Jesuita San José de Barranquilla, cursó los primeros grados de bachillerato y publicó sus primeros poemas en la revista escolar. Antes de cumplir catorce años, viajó a Bogotá para cursar becado, los últimos cuatro años de secundaria en el Liceo Nacional de Zipaquirá. En ese tiempo, además de forjar su carácter, también se hizo consciente de la necesidad de leer a los grandes de la literatura. Se relacionó con escritores y periodistas reconocidos dentro y fuera del país, y por la calidad de sus producciones literarias se ganó el aprecio y el apoyo del denominado Grupo de Barranquilla. En su proceso creativo fue autocrítico logrando un estilo estético particular.

Algunas de sus publicaciones dejan ver estas características. En 1947, «La tercera resignación» y Eva está dentro de su gato». En 1948, Tubal Caín forja una estrella» y «La otra costilla de la muerte». En 1949, «Diálogo del espejo y «Amargura para tres sonámbulos». En 1950, «La noche de los alcaravanes»; en 1954, «Un día después del sábado», en «*Tres cuentos colombianos*», con el que obtuvo su primer premio en el Concurso Nacional de Cuento organizado por la Asociación Colombiana de Escritores y Artistas, tiempo en que también escribía magníficos reportajes para El Espectador, relatando la realidad a su estilo.

DESARROLLO

De acuerdo con los propósitos que animan este trabajo, su desarrollo se acopló al marco metodológico propio de la revisión documental literaria y no literaria de textos multimodales entre ellos, el video *«La fábula garciamarquiana y las culturas interiores»*, resultado del conversatorio del investigador y crítico literario doctor Juan Moreno Blanco con estudiantes de Cali, como parte de la semana del día del idioma en 2022. Otros, editados y producidos por la Universidad del Magdalena, como el documental *«Los Macondos»;* la serie «Ciclo de Conferencias Gabo, Nuevas Lecturas» que se lleva a cabo desde el 2021; el libro *Cultura y Literatura en los cuentos de GGM*. En relación con esta obra esto nos dice, en entrevista, el doctor Moreno en febrero de 2024:

> La investigación literaria de los artículos de este libro se hace desde la perspectiva culturalista (relación literatura/cultura): los cuentos garciamarquianos en su relación con: la cultura de la risa; la perspectiva de género; la representación del sujeto afrocolombiano; la cultura vernácula del Caribe y la cultura wayuu. (Moreno, 2024)

Además, se recabó informacion a través de conversatorios, entrevistas etnograficas, no estructuradas o semi estructuradas con investigadores culturales y sabedores de la comunidad. se realizó trabajo de campo en lugares donde se recrea la vida del autor como La Casa Museo Gabriel García Márquez, el Museo de La Casa del telegrafista y en la biblioteca municipal, escenarios ubicados en el municipio de Aracataca. Como unidad de análisis se escogió el cuento «*Un día después del sábado*», reflejo de una sociedad marcada por problemas de magnitudes catastróficas, como las guerras civiles, la Masacre de las Bananeras, entre otros, cuyos efectos se siguen trasladando a la realidad del país, mismas que hicieron parte de la memoria heredada por el nobel.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La educación atravezada por elementos culturales fue determinante en la vida de un niño que aprendió a leer el mundo antes de ir a la escuela. Reconocer durante ese período de su vida otras manifestaciones socioculturales, le permitió plantear con autoridad reflexiones sobre la lteratura y la educación en Colombia.

En *Un manual para ser niño* (1995), García Márquez invita a estos importantes personajes al aprendizaje de las artes y las letras, gesto mediante el cual se evidencia su genuino interés por el desarrollo intelectual del país, a partir de los planteamientos surgidos en el marco de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, del Ministerio de Educación Nacional.

Sin duda, el conjunto de su obra es el principal patrimonio literario que posee el departamento del Magdalena y, en consecuencia, se encuentra al servicio de la educación.

Para realizar el análisis del cuento escogido en este trabajo, es importante recordar que entre 1946 y 1966, Colombia vivió una época denominada «La Violencia». Particularmente, el 9 de abril de 1948, el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán, líder del proletariado y de las clases medias que desencadenó el llamado «Bogotazo», en el cual se presentaron múltiples disturbios y muertos a causa de la represión de la fuerza pública, que posteriormente, en el campo de la literatura, dieron origen a la denominada «*Novela de la violencia*» corriente que llamó mucho su atención.

Otros antecedentes se encuentran en el viaje a Aracataca con su madre con el propósito de vender la casa de su infancia, experiencia que alumbró el camino para confirmar su vocación literaria, dando origen a su primera novela, *La hojarasca* (1955), en la que recrea el universo resguardado en su memoria al que denomina Macondo.

En 1955, en París escribió «*El coronel no tiene quien le escriba*», novela publicada en 1961, con la que consigue transmitir la angustia de la supervivencia de un

hombre que luchó en una guerra y espera en vano una jubilación. Esta historia bien puede ser de la región Caribe, del país, pero también de América Latina.

Posteriormente, en 1962, publica el libro de cuentos *Los funerales de la mamá grande*, en el que incluye, «Un día después del sábado», cuento que atrapó nuestra atención en cuanto permite el conocimiento y el auto reconocimiento de la cultura y la identidad propia, confirmando que sus obras encierran un gran simbolismo histórico y cultural por lo que merece ser valorado como patrimonio educativo y literario en el Departamento del Magdalena.

Analizados estos aspectos surgen horizontes en los cuales las instituciones educativas tienen una inmensa oportunidad de organizar planes de formación de lectores críticos y escritores competentes a partir de sus obras, repletas del dialogismo literario, la presencia de voces, elementos históricos y sociales, desde diferentes perspectivas culturales. Acudiendo a la idea de polifonía presentada por Bajtín (*Estética de la creación verbal*) se pretende ubicar la literatura de GGM como un ente de tipo socio cultural y no como un simple vehículo o herramienta para realizar talleres literarios mecánicos qué responden a preguntas para evaluar el nivel literal, inferencial y el llamado crítico intertextual que muchas veces se reduce a dar opiniones.

De otra parte, la revision de documentos, como el Plan Nacional de Desarrollo-PND 2022-2026 «Colombia Potencia Mundial de la Vida». Ley 2294 de 2023**,** artículos, capitulos de libros; libros, documentales, acerca del enfoque culturalista; del acervo literario de Gabo, de otros literatos latinoamericanos y del análisis del cuento selecionado en este trabajo, se establecen relaciones entre literatura-sociedad y su derivacion en colombianidad, ubicándandola en los límites de un universo narrativo, equiparable con la realidad objetiva. García Dussán citando a Maldonado indica que dicha colombianidad es «la construcción de una identidad, que no se reduce al presente, sino que se incorpora al pasado y al presente en la búsqueda de futuros» (García Dussán citando a Maldonado 2013, p. 14.).

A nuestro juicio, García Márquez haciendo uso de su riqueza narrativa, trasladó a «Un día después del sábado», sucesos y fenómenos de la realidad histórica colombiana de gran trascendencia, a un contexto, y en un momento como el conflicto extendido que ha vivido el país por las ansias del poder político.

En la obra mencionada se pueden advertir representaciones de objetos, instituciones, fenómenos, personajes y las relaciones entre ellos, tales como, lugares: el pueblo, la casa inmensa, el templo, la alcaldía, el despacho del alcalde, el hotel –comedor– el tren, la estación del tren. Personajes centrales: una viuda, un anciano párroco, un joven forastero, y personajes secundarios también significativos: los muchachos del vecindario, la empleada, la dueña del hotel, la maestra enferma-madre del forastero. Situaciones: el calor sofocante, la guerra, la muerte, olores

nauseabundos. Sentimientos: desesperación, negligencia, sarcasmo, vergüenza, y un discurso incoherente.

El cuento, «Un día después del sábado», presenta un suceso particular acaecido en el mes de agosto, en un pueblo de cualquier lugar. La situación gira en torno a tres personajes que se caracterizan por la soledad, la angustia, el individualismo, alienación o diferencia de clases: la viuda Rebeca, el anciano párroco de 94 años, Antonio Isabel del Santísimo Sacramento del Altar Castañeda y Montero, quien aseguraba haber visto al diablo, y un joven forastero con hambre que se bajó a comer en el pueblo, llegó al hotel Macondo y el tren lo dejó. Los tres interactuan inmersos en dos fenómenos particulares: el calor sofocante y pájaros muertos que caen en todas partes del pueblo dañando las alambreras de las casas. Lo central es llegar al día del gran sermón el domingo.

Voces en «Un día después del sábado»-Hipótesis interpretaivas-alusiones de intertextualidad

Tabla 1. Primera Voz: Rebeca.

- Viuda de José Arcadio Buendía, hermano del Coronel. Se presume que fue ella quien asesinó a su esposo.
- Encontró estropeadas las alambreras de su inmensa casa (el país). (Sensación de invasión) de 9 habitaciones. (Desmanes del «Bogotazo» el 9 de abril. Estas habitaciones dividen o separan mundos representados.). (Hipotexto- «La casa tomada» de Julio Cortzar-1946).
- Acudió a su sirvienta (Funcionarios) y luego al alcalde (Autoridad sin autoridad). Éste, sin mayor preocupación, le informó que el problema no era solo en su casa. (Situación de América Latina, del país) Había comenzado tres días antes en todo el pueblo. (Resignación, consuelo, conformismo).
- Hubiera podido meter sus trastos en un baúl con naftalina para recorrer el mundo, pero estaba arraigada en el pueblo y la atemorizaba lo desconocido. Sabía que estaba destinada a morir allí. (Útero materno, arraigo, miedo al exterior).
- Decidió escribir al obispo, su pariente, para que enviara un padre más joven. (Tráfico de influencias, corrupción, instauración del poder, tradición)
- Deseaba volver a la iglesia a escuchar la misa ordenada. (Deseo de cambio, aires renovados). Pensó en el encabezamiento de la carta, mismo que el coronel Buendía habría calificado de insustancial e irrespetuoso. Mientras se encontraba inmersa en sus pensamientos, la criada abrió bruscamente la puerta alambrada (Invasión) y le contó que el cura afirmaba haber visto al «Judío Errante». (Ideologías. Manipulación, intimidación)

Fuente: *Elaboración propia*.

Tabla 2. Segunda voz: el Párroco.

(Conjuga contrastes de ideologías: conservadora/Teología de la liberación. Diálogos marxismo-cristianismo).

Encontró tres pájaros muertos. (Premoniciones.)

- Uno, el martes en la sacristía de la iglesia, (Tres días antes del sábado, anuncio de futura muerte) hecho atribuido a los gatos. (Protección, paz).
- Otro, el miércoles, en el corredor de la casa cural (pacto de entrega); lo tira a la calle. (Bota militar, desprecio, expropiación, desplazamiento).
- El tercero, el viernes, (muerte, sufrimiento, vía crucis camino al Calvario. Esperanza en la vida) en la estación del ferrocarril. (camino a la crucifixión) De manera no muy precisa supone lo que estaba sucediendo.
- Camino a la iglesia, cayó un pájaro a sus pies frente a la casa de la viuda. (El caudillo Jorge Eliécer G.)
- Toca a su puerta en un intento por salvarlo.
- Doña Rebeca lo atendió a su manera. Le dieron agua al pájaro, sin embargo, éste murió. El párroco confuso pensó que algo estaba ocurriendo en el mundo. Se sintió impotente ante el hecho, y nombró al «Judío Errante» (Traición, muerte, mito de la eterna culpabilidad).
- Tendido en su catre, boca arriba, escuchó en la madrugada la alarma remota de un alcaraván. (Premonición). Las experiencias de esa noche alimentaron el sermón que tenía preparado para las siete (número de palabras del sermón, penitencia) de la mañana del domingo (día de resurrección).
- Durante nueve minutos (9 de abril) contempló los tres pájaros, (Clases, estratos, personajes) pensando en el sermón que había planeado, que aquella mortandad necesitaba una «expiación».
- Desde el altar vio al forastero. «Sintió que su alma desbordaba gratitud y se dispuso a pronunciar para él, el gran sermón de su vida. «Cristo –pensaba mientras tanto–, permite que recuerde el sombrero (símbolo de protección. Posee copa y ala, marca de estatus social) para que no tenga que echarlo del templo». (Expulsión del Templo a los mercaderes) Y comenzó el sermón. Logró congregar nuevamente al pueblo. (Caudillo) Transfigurado, decía jurando, que el «Judío Errante» se había atravesado en su camino en la madrugada, cuando regresaba de administrar los santos óleos a la mujer (Esther mujer de fe) de Jonás, (nombre bíblico-desobediencia, destierro-desplazamiento) el carpintero (alusión al padre de Jesús). Juró que tenía el rostro embetunado (crucifixión-muerte del caudillo-en el relato bíblico corresponde a Jesús. En la historia patria a Jorge Eliécer Gaitán) con la maldición del Señor y que dejaba a su paso una huella de ceniza ardiente. (zarza ardiente) No podía contener el temblor de sus manos.
- Vio a la gente y a la señora Rebeca que entró por la nave central, con los brazos abiertos. Aturdido, no pudo concentrarse en el momento del sacrificio.
- Le envió la limosna al forastero para que comprara un sombrero nuevo. (cambio de estatus)

Fuente: *Elaboración propia*.

Tabla 3. Tercera voz: el forastero.

- Vio al párroco desde la ventana del último vagón, (Clase social) alejarse de la estación. (pérdida de oportunidades / «Colombia al filo de la oportunidad»).
- Recordó que no había comido desde el día anterior. (Pobreza, tanta que no sentía hambre, la recordaba. Ayuno acto de purificación).
- Pensó que, si había un cura, había hotel en ese lugar. (La iglesia=buenas condiciones).
- Se bajó y entró sin ver el letrero que decía: Hotel Macondo, «un letrero que él no había de leer en su vida». (Analfabetismo y desconocimiento de la otra lengua impuesta).
- Calmó el hambre con sopa de hueso (escasez, carencia) y picadillo de plátano verde (abundante producto típico de la región explotado por una compañía extranjera que lo exportaba. Al paso del tren arrojaba el sobrante, de menor calidad a los lugareños).
- Mientras comía, pitó el tren y al darse cuenta que lo había dejado, (pérdida de oportunidades) «se sintió invadido por esa confusa sensación de pánico que produce la pérdida de un tren» (la vida del pueblo y de la región se fue). Y no solo lo había dejado, sino que también los documentos y equipajes se habían quedado ahí. (Se escapan las esperanzas).
- Aunque la propietaria del hotel trató de impedirlo, (Negación de la realidad, eufemismos) la empleada le contó la novedad de los pájaros muertos (El chisme).
- Como se sentía atraído por la muchacha le siguió el hilo diciendo que también los había visto caer.
- Se sentía acalorado y preocupado por su madre, mientras la recordaba postrada en un mecedor. (Equiparable al coronel retirado esperando su pensión y a la realidad del magisterio).
- Su única actividad en la vida había sido cuidar gallinas, hasta que su madre, una maestra enferma de reumatismo, le pidió que le tramitara la pensión de jubilación. Convenció al párroco de alterar la edad de la madre para poder reclamarla, interpretando el concepto jubilación, como una cantidad de dinero que recibirían del gobierno para poner una cría de cerdos.
- «La semana anterior habría podido pensar que su vida era una rueda lisa y recta, tendida desde la lluviosa madrugada de la última guerra civil en que vino al mundo entre las cuatro paredes de barro y caña brava de una escuela rural». (La maestra rural que vivía en la propia escuela, pues por las grandes y penosas distancias, falta de vías carreteables pasaba meses fuera de su hogar).
- Esperaba el desayuno (remuneración de los obreros) en medio del calor.

Sonaron siete campanadas. (Anuncio de la masacre a los obreros) «El traje de la propietaria le hizo recordar que era domingo» (marca de estatus). Le preguntó si había misa y ella respondió: es como si no hubiera, no va casi nadie, porque el cura ya está muy anciano y con poca cordura. Fue a la iglesia por su desesperación y también por la curiosidad de conocer a una persona de cien años. (perfilaba La hojarasca y Cien años de Soledad). Mientras andaba, se dio cuenta que era un pueblo muerto, con calles interminables, polvorientas, y sombrías casas de madera con techos de cinc, que parecían deshabitadas. Recordó las palabras de su madre: «Todas las calles de todos los pueblos conducen inexorablemente a la iglesia o al cementerio» (Materialización de las masacres).

Fuente: *Elaboración propia*.

Un día después del sábado se relaciona con el que parece ser un momento particular que hace parte del conflicto colombiano. El autor, en su obra autobiográfica *Vivir para contarla,* narra los sucesos que presenció el 9 de abril de 1947 y los días posteriores en Bogotá, cuando cursaba el segundo año de derecho en la Universidad Nacional de Colombia. Las circunstancias del momento le obligaron a abandonar la ciudad. En el mismo texto, Gabriel García Márquez, presenta una radiografía del conflicto sociopolítico del país y también la capacidad de resiliencia de sus gentes, apoyada en sus costumbres y tradiciones.

De otra parte, sus obras contienen aportes educativos, por espacio y a manera ilustrativa destacamos reflexiones sobre la infancia y la crianza en *Cien años de Soledad*, *Por un país al alcance de los niños*, *Un manual para ser niño*, *El amor en los tiempos del cólera*, *Vivir para contarla, El olor de la guayaba*; también en entrevistas y notas de prensa. Reflexiones sobre las pedagogías-visibles e invisibles en *El verano feliz de la señora Forbes*; reflexiones sobre la edad en *Memorias sobre mis putas tristes* y nuevamente en *Cien años de soledad.*

CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, el nobel construyó un legado literario significativo acudiendo a su vivencia y a su memoria. En su narrativa está plasmado nuestro país en obras que hoy hacen parte de nuestro patrimonio, no solo como elementos de preservación, sino de reflexión, acción como ejes dinamizadores para promover y proyectar la identidad cultural colombiana y del territorio del Caribe.

En «Un día después del sábado», García Márquez despliega la técnica narrativa que identifica su exuberante producción literaria: el espacio mítico, el lenguaje coloquial, el papel de la iglesia católica y su simbolismo como orientadora de la civilización poscolonial, y la cultura popular. Este análisis se centró en la representación de los elementos culturales y políticos, relacionados con hechos trascendentales en la historia de Colombia; por consiguiente, resulta pertinente como toda la obra del nobel latinoamericano su inclusión en el patrimonio pedagógico e histórico magdalenense.

En el universo representado por el autor, sobresale el entramado general y particular de una sociedad feudal, estratificada, el reconocimiento de la herencia sociocultural y la construcción de identidad. García Márquez articula una historia con bases nacionales, con la idea de una sociedad colombiana que es, por extensión, latinoamericana, desde la perspectiva de un narrador que descree de la versión oficial y que lo hace desde su postura de cronista.

(García Márquez 2001, p. 46), pues él siempre se quejó de las «versiones oficiales» de la historia de su patria, y siempre trató de develar la «otra versión», la de los vencidos, «para que se lea como una novela» (Samper 1989, s.p.).

En relación con la obra, se señala lo siguiente: un país afectado por problemáticas sociales, conflictos civiles y guerras bipartidistas entre Liberales y Conservadores que condujo a la denominada Época de la violencia, ocasionando masacres y muchísimos muertos. Instituciones representativas del Estado, negligentes, poco comprometidas, sin capacidad de resolución, que se lavan las manos. La iglesia, contradictoria en sus propósitos. Case dirigente que se perpetúa en el poder alterando la realidad con discursos incoherentes. Censura de los verdaderos acontecimientos. La presencia en la Zona Bananera de la empresa extranjera, United Fruit Company, que creó ilusiones temporales, trajo tecnología para garantizar la explotación de la riqueza propia del territorio, lo que se percibía como abundancia, progreso; fue algo efímero que llevó al conformismo. La Masacre de las Bananeras en Ciénaga y la huida de la Compañía, dejó al territorio del Magdalena, sumido en la rotunda miseria y calamidad.

REFERENCIAS

Freire, P. (2004). La importancia del acto de leer. En P. Freire (Ed.), *La importancia de leer y el proceso de liberación* (pp. 94-107). Siglo XXI.

García Dusán, E. (2015). Reflejos de la identidad social en los cuentos de Gabriel García Márquez. *Estudios de Literatura Colombiana*, (Nº. 37), págs. 77-100.

García Márquez. G. (1969). *Una conversación infinita*. Azur.

García Márquez, G. (1947). La tercera resignación. *Fin de semana, El espectador*, (80), p. 11.

García Márquez, G. (1962). Un día después del sábado. *Los funerales de la mamá grande* Editorial Random House.

García Márquez, G. (1982). La soledad de América Latina. *Aceptación premio nobel de literatura en Estocolmo*. https://e00-elmundo.uecdn.es/especiales/cultura/gabriel-garcia-marquez/pdf/discurso_gabriel_garcia_marquez.pdf.

García Márquez, G. (1995) *Un manual para ser niño*. OP gráficas. Bogotá, Colombia.

García Márquez, G. (2002), *Vivir para contarla*. Editorial Norma. Bogotá, Colombia.

Jurado Valencia. F. (2023, 24 de mayo). *La pedagogía vertical y horizontal en «El verano feliz de la señora Forbes», de García Márquez* [Conferencia]. Santa Marta, Colombia. https://www.facebook.com/photo/?fbid=289133936801755&set=a.212010617847421&paipv=0&eav=AfYXdlhIQyVCQbWgW0fUsUHEg2e0nQOgeoJ7ZTsgTI-xVWzoR-xKaO1UsYQAnAqvM9Q&_rdr

Ley 2294 de 2023. Plan Nacional de Desarrollo-PND 2022-2026 «*Colombia Potencia Mundial de la Vida*».

Moreno Blanco, J. (2006). La obra literaria garciamarquiana en y más allá de las cartografías impermeables. *Literatura: teoría, historia, crítica*, (8), pp. 97-141. https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/60139

Moreno Blanco, J. (2019a). Una tradición precolombina en el imaginario literario de Gabriel García Márquez. *Poligramas: Revista de la Escuela de Estudios Literarios.*

Moreno Blanco, J. (2024). *Cultura y Literatura en los cuentos de GGM/ entrevistado por Ligia Sánchez Castellón.* Evento académico Universidad del Magdalena.

Moreno Blanco, J. (2015). *Transculturación narrativa: la clave wayúu en Gabriel García Márquez*. Universidad del Valle.

Moreno Blanco, J. (2019b). *La cepa de las palabras. Ensayo sobre la relación del universo imaginario wayúu y la obra literaria de Gabriel García Márquez*. Reichenberger: Kassel http://biblioteca.udea.edu.co:8080/leo/handle/123456789/4509

Moreno Blanco, J. (2021). Oniromancia amerindia wayuu en tres cuentos garciamarquianos. En Moreno Blanco, J. (Ed.), *Cultura y literatura en las obras de Gabriel García Márquez.* (pp. 169-185). Editorial Unimagdalena. Centro Cultural Colombo Aleman.

Rey Sinning, E. (2021). La cultura vernácula magdalensense en los cuentos garciamarcianos. En Moreno Blanco, J. (Ed.), *Cultura y literatura en las obras de Gabriel García Márquez*. (pp. 139-167). Editorial Unimagdalena. Centro Cultural Colombo Aleman.

Vargas Llosa, M. (2010). *Discurso, Elogio de la lectura y la ficción*. Aceptación premio nobel de literatura en Estocolmo.

LOS FUNDADORES DE LA 1.ª ESCUELA INFANTIL EN LA CIUDAD DE BRAGANÇA – PORTUGAL EN 1915

The Founders of the 1st Infant School in the City of Bragança - Portugal in 1915

Luís Castanheira
Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)
https//orcid.org/0000-0002-4921-2114

Resumen

El objeto de este estudio es los fundadores y primeras maestras de la primera escuela infantil de la ciudad de Braganza, en Portugal, en 1915. Los objetivos son: 1) averiguar cuáles fueron los motivos de estos fundadores para crear una escuela infantil; 2) cuál fue la motivación de los maestros de primaria para trabajar con niños de edades para las que no habían sido formados. El paradigma de investigación que sustenta el estudio se basa en una perspectiva hermenéutica, utilizando metodologías de análisis cualitativo en la interpretación multidimensional de los problemas abordados y una búsqueda heurística de documentos.

Palabras clave: Escuela Infantil; Historia de la educación infantil; Fundadores de escuelas infantiles; Maestras.

Abstract

The object of this study is the founders and first teachers of the first Infant school in the city of Braganza, Portugal, in 1915. The objectives are: 1) to find out what were the motives of these founders to create a nursery school; 2) what was the motivation of the primary school teachers to work with children of ages for which they had not been trained. The research paradigm underpinning the study is based on a hermeneutic perspective, using

qualitative analysis methodologies in the multidimensional interpretation of the problems addressed and a heuristic search of documents.

Keywords: Infant School; History of early childhood education; Founders of infant schools; Teachers.

INTRODUCCIÓN

El objeto de este estudio son los fundadores y primeras maestras de la primera escuela infantil de la ciudad de Braganza, en Portugal, en 1915. Se trataba de una institución oficial para niños de 3 a 6 años de edad. El tema de este estudio se inscribe en la Historia de la Educación Infantil, a través del estudio de los fundadores y profesoras de la Escola Infantil de la ciudad de Bragança, entre 1915 y 1934. Se trata de una experiencia de Educación Infantil influida por las ideas de modernidad pedagógica que se hacían sentir en el país.

La orientación de la investigación nos llevó a privilegiar a los fundadores de esta institución en la ciudad de Braganza por ser la primera escuela infantil de la ciudad y de la región. Nos propusemos los siguientes objetivos: 1) averiguar cuáles fueron los motivos de estos fundadores para, en una época en la que había que combatir el analfabetismo y la prioridad era crear escuelas primarias, aventurarse a crear una escuela verdaderamente nueva: una escuela infantil para niños antes de que entraran en la escuela primaria; 2) cuál fue la motivación de los maestros de primaria para trabajar con niños de edades para las que no habían sido formados. El paradigma de investigación que sustenta el estudio se basa en una perspectiva hermenéutica, utilizando metodologías de análisis cualitativo en la interpretación multidimensional de los problemas abordados y una búsqueda heurística de documentos.

MOTIVACIONES PARA ABRIR UMA ESCUELA INFANTIL EN BRAGANZA, PORTUGAL EN 1915

La perspectiva de crear una escuela infantil en Bragança surgió con las ideas estructuradoras de la educación proclamadas por la República. Incluso antes de la publicación de la Reforma de la Enseñanza Primaria de 1911, en Braganza se discutía sobre lo que esta reforma suponía y lo que añadía a la educación infantil.

Esto demuestra que Braganza estaba al tanto de los asuntos nacionales y se interesaba por la ideología republicana y por cómo empezaba a introducirse en los círculos intelectuales.

La ciudad de Braganza, se anticipó a la publicación de la Reforma, contribuyendo de forma inestimable a su difusión. En él se ponían claramente de manifiesto los cambios que iba a experimentar la educación con la implantación de la

Educación Infantil, a quién iría dirigida, dónde se crearía, en qué condiciones y por quién sería regida. Al determinar que sería competencia de los ayuntamientos, la Reforma de la Enseñanza Primaria descentralizó la enseñanza, obligando a los ayuntamientos a organizarse para que sus localidades contasen con este nuevo tipo de escuela y perteneciesen al grupo de pioneros en Portugal en la apertura de estas escuelas infantiles.

Si Braganza quería pertenecer al grupo de ciudades innovadoras y modernas, tendría que adelantarse y seguir adelante con sus obras de remodelación e criar la Escuela Infantil de braganza (EIB). El proceso fue lento porque no se trataba de abrir una escuela más como las que se estaban abriendo en la región; era una escuela nueva y diferente: en cuanto a profesores, organización pedagógica, estructuras, mobiliario y material didáctico.

En 1915, no existían Escuelas infantiles en la ciudad y región de Bragança, ni en todo el interior de Portugal, a diferencia de otras ciudades como Oporto, que ya contaba con Escuelas infantiles creadas por el ayuntamiento, y Lisboa, Coimbra, Alcobaça y Figueira da Foz con las Escuelas Infantiles João de Deus. Los braganzanos tuvieron que desplazarse a estos lugares para conocer su funcionamiento.

Creemos poder concluir audazmente que el «embrión» que daría origen a la EIB se formó y creció, calentado por los vientos de cambio que soplaban aquí y allá, y que los medios de comunicación de la época se hacían sentir, como lo demuestran la cita y las que se transcriben a continuación, que están en consonancia con este interés por la renovación y, teniendo en cuenta que la educación preescolar propugnada por los republicanos estaba profundamente influenciada por el pedagogo alemán Froebel. En 1912, un año después de la publicación de la Reforma de la Instrucción Primaria, el periódico *A Escola Transmontana*, cuyo editor y redactor era un maestro de enseñanza primaria llamado João Baptista Vilares, se refería en un artículo titulado «Froebel e os Jardins de Infância» (Froebel y los Jardines de Infancia) a la importancia de los Jardines de Infancia de Froebel y al problema de la edad en que los niños debían empezar a asistir a la escuela.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los fundadores

La EIB fue impulsada y fundada por un grupo de tres individuos, todos ellos hombres prominentes en la sociedad de Braganza: Artur Alberto Camacho Lopes Cardoso, Augusto Ladeiro y Carlos Alberto de Lima Almeida. Artur Camacho Lopes Cardoso, abogado y diputado demócrata en el Congreso de la República, fue quien tomó la iniciativa de traer la escuela infantil a Braganza. Posteriormente fue nombrado Presidente de la Comisión Auxiliar de la Asociación de Escuelas

Móviles y Escuelas João de Deus de Braganza. Involucró al Presidente del Comité Ejecutivo del Ayuntamiento de Braganza –Carlos Alberto de Lima e Almeida, y al Director de la Escuela del Círculo de Braganza– Augusto Ladeiro. Fueron estas tres personalidades de la ciudad las que pusieron en marcha todo el proceso.

La Escuela Infantil de Braganza (EIB) se creó el 6 de noviembre de 1915, según una noticia publicada en un periódico local, «Por Decreto de 6 do corrente, foi criada nesta cidade uma Escola Infantil, que Bragança deve à iniciativa, concurso e boa vontade do Dr. Artur Lopes Cardoso, ilustre deputado da naçã», (*Notícias de Bragança,* Ano IV, Nº 196, 18/11/1915:2),

El ayuntamiento elaboraba el proceso de creación con la colaboración del inspector escolar. Según el Decreto nº 134 de 13/9/1913, con fuerza de ley de 29/3/1911, correspondía a los ayuntamientos organizar los procesos de creación de escuelas primarias, que incluían las escuelas infantiles.

Los 3 fundadores tenían en común el hecho de estar vinculados a Braganza por sus profesiones y ser considerados personas íntegras desde el punto de vista profesional, moral y cívico. También les unía el deseo de contribuir a su manera a la fundación de una escuela infantil pionera en la ciudad y una de las primeras del país. El prestigio de la acción y el deseo de promoción social no estarían lejos de sus mentes, así como el deseo de engrandecer su ciudad, a través de una «actitud digna y noble en favor de la enseñanza y de una sana pedagogía». Vinculados todos ellos al gobierno republicano a través de los cargos que ocupaban. Fueron de los pocos a nivel nacional que consiguieron materializar las ideas republicanas sobe las ventajas de las escuelas infantiles. No estaban motivados por consideraciones económicas, ya que se encontraban entre los que más ganaban.

La EIB fue esencialmente una idea de Augusto Ladeiro, Inspector Escolar del Círculo de Braganza entre 1914 y 1920, principal responsable de todo el proceso de creación, organización y funcionamiento. Fue un firme defensor de las ideas republicanas y una autoridad en educación, resultando decisivo a lo largo de todo el proceso. Antes de venir a esta ciudad, fue Inspector Escolar de Pinhel, («Inspector Escolar», *O Transmontano*, Ano III, Nº64, 18/3/1917:1-2). Averiguamos que el 30 de julio de 1927, era Inspector del Círculo Escolar de Guarda *(AHME*, Cx. 15/3454 da Direcção Geral do Ensino Primário, 1912 a 1914 e 1927 a 1928).

En una época en la que el país se encontraba aislado en el tan cacareado «atraso peninsular», Augusto Ladeiro, maestro de formación, viajó al extranjero, más concretamente a Suiza, donde, de 1907 a 1909, realizó prácticas como becario en escuelas de «párvulos», habiendo presentado su informe a la Dirección General de Instrucción Pública el 9 de julio de 1909 *(AHCMB, Lv*. 20, 1917:156v y v). De este modo, se mantuvo al corriente de las innovaciones pedagógicas y de la organización de las escuelas de «párvulos», así como de los acontecimientos culturales

y científicos europeos, en los que la educación, la pedagogía y la higiene escolar eran el centro de atención. Posteriormente, en 1917, visitó las Escuelas Infantiles de Oporto, concretamente: la Escuela Infantil Modelo, anexa a la Escuela Normal; la Escuela Infantil Praça da Alegria; la Escuela Infantil Costa Cabral y la Escuela Infantil Foz do Douro – Oporto.

Profundo conocedor de la historia de la educación y de las teorías pedagógicas, sus ideas estaban bien fundamentadas en los grandes pedagogos, como se desprende de las referencias que hace en su informe *(AHCMB, Lv*. 20, 1917: 150s a 163s) a Comenius, Rousseau, René Gerard y Pestalozzi, Bernardieu de Saint Piére, Montaigne, Rabelais, Aristóteles, Séneca, Platón, Jean Baptiste de la Sale, Froebel, Montessori y João de Deus. También demostró ser un profundo conocedor no sólo de la historia de la educación en general, sino también de la historia de la educación infantil en Portugal y Europa. También estaba al tanto de las últimas medidas legislativas sobre Educación Infantil en Portugal. Profundamente familiarizado con el método de Froebel, participó en varias conferencias sobre este pedagogo *(Notícias de Bragança*, Año V, nº 212, 9/3/1916:2). Esto explica la existencia de la EIB en Braganza durante este período.

Otro de los fundadors ha sido Artur Alberto Camacho Lopes Cardoso. Nació en Fafe el 17 de enero de 1881, donde su padre era juez en aquella época. Su madre era de Funchal. Influido por la profesión de su padre, estudió en la Universidad de Coimbra, obteniendo la licenciatura y luego la licenciatura en Derecho en 1907. Siguiendo la profesión de magistrado, fue Delegado del Fiscal Real, Juez, Auditor Administrativo, Juez de lo Contencioso Tributario, Juez del Tribunal de Apelación de Lisboa y Juez Consejero del Tribunal Supremo de Justicia. También fue inspector judicial y miembro del Consejo Superior de la Magistratura. Fue diputado, jefe del Partido Nacionalista en el distrito de Bragança, su subdelegado en las Cámaras y miembro del Directorio (Alves, 2000, Tomo VII:77).

Políticamente del bando monárquico, se afilió al Partido Republicano Portugués y, en 1920, al Partido Reconstituyente. Posteriormente se afilió al Partido Nacionalista. Fue diputado por Penafiel en 1915 y por Bragança en 1919, 1921, 1922 y 1925.

En el momento de la creación de la EIB tenía treinta y cuatro años y era jefe de la Santa Casa da Misericórdia de Braganza, cargo que ocupó de 1913 a 1917 (Miranda, 2000:50), y Presidente de la Junta Patriótica. Fue subdelegado del Procurador Real en Moncorvo y Delegado en Carrazeda de Ansiães, Macedo de Cavaleiros y Braganza. Fue Interventor Administrativo en Funchal y Braganza, Interventor del Tribunal Contencioso Tributario de la Aduana de Lisboa y Juez de Derecho de 1ª clase (Ibid.).

Por último tenemos a Carlos Alberto de Lima e Almeida que fue Presidente del Comité Ejecutivo del Consejo Municipal de Braganza del 5/1/1914 al 31/12/1917, precisamente en la época en que se creó e inauguró el EIB. Durante su mandato llevó a cabo importantes obras de modernización y mejora de la ciudad: –mejora urbana, área en la que mostró preocupación por la conservación de diversos edificios públicos; pavimentación de calles y mejora de las escuelas de la ciudad. También se encargó de mejorar los accesos a la ciudad mediante obras en puentes y carreteras. El medio ambiente también formó parte de su trabajo, con la forestación de las calles, plazas y avenidas de la ciudad, la prospección, captación y canalización de agua potable para la ciudad y diversas obras de saneamiento. En el ámbito social, fue responsable de la construcción del hospital civil y del pago de subsidios de lactancia a las niñeras de niños expuestos menores de siete años. En educación, cultura y deporte, destaca la creación y equipamiento de la EIB, la creación del Museo Municipal Coronel Albino Lopo y la compra de diverso material y equipamiento escolar. Aprobó la creación del Museo Regional y de la Biblioteca Pública de Braganza. Solicitó a la Inspección de Escuelas Móviles la creación de cursos nocturnos móviles (Berenguel et al.:2003:).

Las maestras de la escuela infantil de braganza

El éxito de la EIB dependerá en gran medida del papel que desempeñen las profesoras que trabajen en ella. Debían tener el perfil adecuado para poder motivar a las familias y a sus hijos sobre la importancia de asistir a la escuela infantil. La tasa de absentismo y abandono escolar en primaria era elevada a pesar de ser obligatoria. Era aún más difícil en la guardería, que no era obligatoria. Por esta razón, se depositaban muchas esperanzas en la actuación de los nuevos profesores. Tenían que crear un buen ambiente en la escuela infantil. La escuela tenía que ser un lugar donde los niños estuvieran rodeados de todo el calor y el afecto. La formación del profesorado fue un aspecto que mereció especial atención. No habría sido fácil seleccionarlos para la EIB, ya que no había profesoras con la especialidad de guardería, por lo que hubo que nombrar a las más capaces y probadas. Había profesoras de primaria, pero ninguna con experiencia en escuelas infantiles. La gran mayoría trabajaba en escuelas primarias fuera de la ciudad, en el municipio de Braganza. Por un lado, a una gran mayoría le habría gustado ocupar un puesto en una escuela de la ciudad, pero, por otro, el hecho de que se tratara de niños menores de siete años, con un modelo de enseñanza completamente nuevo para el que no estaban preparadas, también echaría para atrás a algunos.

En 1916 había 77 maestros y maestras de enseñanza primaria en el municipio de Braganza. En la 1ª clase había quince profesores y veinte profesoras. En la 2ª

clase había diecinueve maestras y en la 3ª había tres maestros y veinte maestras *(AHCMB, Lv*. 1*, Actas del Senado del CMB*, 1914-1935, 1916:222v).

Sobre el perfil adecuado o los requisitos que deben tener las maestras, el inspector escolar Augusto Ladeiro cita a Jean Baptiste de la Sale para referirse a las virtudes indispensables para una buena educadora: «La maestra debe ser «grave, silenciosa, humilde, prudente, sabia, paciente, moderada, discreta, modesta, generosa, vigilante y piadosa, poseedora de celo, gentileza y dulzura, y debe ser también jovial y alegre para inspirar amor y afecto a los niños»*(AHCMB, Lv*. 20, 1917:153v). En su opinión, una maestra no puede ser descuidada y, cuando sea necesario, debe ser severa, pero sin violencia. No debía recurrir a los castigos corporales, que «... degradan y no educan y que han sido condenados desde hace mucho tiempo por ser un terrible medio de educación, ya que, además de combatir la sensibilidad, corrompen el carácter y endurecen el corazón del niño» (Ibid.). El secreto es amar de verdad a los alumnos, ser capaz de hacer que te amen. Insiste en que, una vez logrado el afecto mutuo entre maestro y alumnos, los buenos resultados serán casi seguros.

Las maestras de enseñanza primaria y de párvulos se componían de tres categorías con sueldos respectivos: 1ª clase 360 $00, 2ª clase 300 $00 y 3ª clase 240 $00 (art. 105, nº 2387, de 12 de mayo de 1916). Según el Decreto-Ley núm. 2887 (DG, N.º 245, de 23/12/1916), las maestras de Escuelas Infantiles constituían una categoría aparte, pero tenían el mismo sueldo que las maestras de escuelas primarias elementales y suplementarias.

Trece maestras de enseñanza primaria presentaron su candidatura a la EIB, tres de las cuales fueron seleccionadas en una sesión del ayuntamiento celebrada el 8 de noviembre de 1916: Cândida Florinda Ferreira, Amélia Beatriz Charula Madeira e Josefa dos Santos Lopes. También en esta sesión se decidió que, por indicación de la Inspección Escolar, y dado que la escuela era moderna en Braganza, el Inspector Escolar sería enviado a Oporto para visitar las escuelas infantiles de la ciudad en busca de orientaciones sobre la organización de la educación infantil (programa, métodos, horarios, etc.). Todos los gastos del Inspector corrían a cargo de la CECMB, como el transporte de ida y vuelta a la escuela y una dieta de 2.000$ diarios mientras durase la comisión *(AHCMB, Lv*. 20, 1916:82v a 86f). El Inspector se trasladó a Oporto y permaneció allí del 8 al 21 de enero de 1917. Se le pagaron todos los gastos por un total de 41$64 (AHCMB*,* Lv. 20, 1917:128f). Os nombramientos de las maestras se publicaron en la *DG nº 296*, *Serie III*, de 19/12/1916. El 29 de diciembre, el Presidente de la CECMB envió una carta a las maestras nombradas para que tomaran posesión de su cargo antes del 3/1/1917, como estaba previsto *(AHCMB, Lv. Correspondência* de 1914-1935, nº571, 1916). Las profesoras prestaron juramento y los primeros días se dedicaron a organizar, arreglar y equipar la escuela.

La plaza de maestra de la EIB estaba muy solicitada. Resultó muy difícil conseguir una plaza allí. En primer lugar, porque una de las maestras que estaba colocada allí sólo dejó de trabajar cuando se cerró. Sólo se podían hacer unas pocas sustituciones, y sólo aquellas con buenas notas en el curso o que tuvieran la influencia necesaria podían ser colocados allí si había una vacante.

A continuación se muestra un mapa de las maestras que trabajaron en la EIB, indicando cuándo empezaron y cuándo terminaron.

Tabla 1. Maestrass que trabajaron en la EIB, 1917/1934.

NOMBRES	Puesto	Fecha de inicio	Fecha de fin de trabajo
Cândida Florinda Ferreira	Maestra/Diretora	7/1/1917	30/10/1917
		22/2/1918	26/6/1919
Josefa dos Santos Lopes	Maestra	1/1/1917	29/9/1934
Amélia Beatriz Charula Madeira	Maestra	1/1/1917	15/4/1929
Lídia Augusta Ramos	Maestra	31/10/1917	20/2/1918
Elisa do Céu Fernandes	Maestra	7/11/1919	31/1/1920
		25/4/1921	30/6/1921
		17/10/1921	31/7/1922
		20/10/1922	31/7/1923
		14/12/1923	31/7/1924
		16/12/1929	31/7/1930
		10/1/1931	2/3/1931
		6/3/1931	27/4/1931
		25/4/1931	9/5/1931
		9/5/1931	31/7/1931
		17/2/1932	31/7/1932
		11/10/1932	30/9/1933
Gaudência do espírito Santo Gonçalves	Professora	16/4/1929	20/9/1934

Fuente: *AHCMB, Lv 19 a 31 e AHME Processos de Professores,* Cx. 2495, nº 256; Cx. 2493, nº 338; Cx.2492, nº210 e Cx.2498, nº 133.

De las profesoras que trabajaron en la EIB durante el período de su existencia, la que más se destacó y alcanzó más méritos fue Cândida Florinda Ferreira. En

nuestra opinión, ella retrata objetivamente el perfil de una profesora que dedicó mucho de sí misma a esta institución en sus primeros años. Un buen comienzo fue esencial para el éxito del establecimiento y su aceptación por la sociedad de Bragança. Nacida en Talhinhas, en el municipio de Macedo de Cavaleiros, el 24 de julio de 1893, procedía de una familia pobre y se trasladó con sus padres a Braganza. A los dieciséis años, se presentó al examen de ingreso como maestra de enseñanza primaria en la Escola Normal de Bragança (Alves, 2000:tomo VII: 654-655), donde se graduó como maestra de enseñanza primaria el 8 de julio de 1912, con una nota de 18 valores. Como consta en su ficha biográfica*(AHME, ficha biográfica* 210, Cx. 2492).

La maestra Lídia Augusto Ramos Se graduó con una media final de 18 valores. Trabajó temporalmente como profesora en la EIB sólo durante cuatro meses, del 31 de octubre de 1917 al 20 de febrero de 1918. Solicitó el puesto temporalmente vacante por Cândida Florinda Ferreira el 30/10/1917*(AHCMB, Lv*. 20, 1917:242v).

Amélia Beatriz Charula Madeira era otra profesora que también trabajaba en la EIB. Cuando empezó, llevaba cuatro años trabajando en escuelas primarias. Se graduó con una nota final de 16. Enseñó en la EIB desde su inauguración hasta el 15 de abril de 1929, cuando fue sustituida por Gaudência do Espírito Santos Gonçalves. Durante este período, también ejerció durante un tiempo como directora *(AHCMB, Lv.*20, 1917:248f). La falta de un registro biográfico no nos permite añadir más información sobre esta profesora. Los datos obtenidos proceden de las actas de la CECMB.

La profesora que más tiempo pasó en la EIB fue Josefa dos Santos Lopes, desde su apertura el 1/1/1917 hasta su cierre el 29/9/1934. Según su ficha biográfica *(AHME, ficha biográfica133*Cx. 2498), nació el 5 de mayo de 1986 en la aldea de Valverde, Municipio de Mogadouro. Se graduó en la Escola Normal de Braganza el 14 de julio de 1905 con una nota final de 16 años. Comenzó a trabajar como maestra de enseñanza primaria en la escuela mixta de la aldea de Avantos, en el municipio de Mirandela, el 20/1/1906, donde permaneció hasta el 29/1/1910. Fue destinada a la escuela mixta de la aldea de Varge, en el municipio de Braganza, el 30/1/1910, donde trabajó hasta el 30/9/1916. Trabajó poco tiempo, del 1 de octubre de 1916 al 31 de diciembre del mismo año, en la escuela mixta de la aldea de Carragosa, en el municipio de Braganza. Después fue destinada a la EIB el 1/1/1917, donde permaneció hasta su cierre el 29/9/1934, cuando fue destinada a la Escuela Primaria de Niñas nº 2 de Bragança *(AHME, ficha biográfica133*, Cx. 2498), donde permaneció hasta su jubilación en 1942 (DG, nº 100, 1/5/1942).

Después de trabajar en la EIB, sería normal que las maestras tuvieran algunos problemas de adaptación a la Escuela Primaria, como podemos comprobar obser-

vando las fichas biográficas de las maestras que, después de dejar la EIB, sólo obtuvieron una nota de suficiente en la evaluación de su eficacia y calidad de servicio.

La profesora Josefa Lopes, según una entrevista concedida por su sobrino y antiguo alumno de la EIB también tuvo problemas para adaptarse a la enseñanza primaria porque se sentía desfasada. Este hecho también quedó demostrado al consultar su ficha biográfica, en la que figura una valoración de la eficacia y calidad de su servicio, que siempre resultó ser la de una buena profesora, tanto en las escuelas primarias en las que trabajó antes de incorporarse a la EIB, como durante los años que trabajó en la escuela infantil, ya que siempre obtuvo una calificación anual de Bien. No fue hasta que dejó la EIB que sólo obtuvo una calificación de Suficiente cada año.

La maestra Elisa do Céu Fernandes, según su ficha biográfica *(AHME, ficha biográfica* 338, Cx. 2493), nació el 11 de febrero de 1889 en Braganza. Se graduó en la Escola Normal do Porto y terminó el 19 de julio de 1910 con una nota media de once valores. Empezó a trabajar como maestra de enseñanza primaria en 1911 en la escuela de Rio de Onor, en el municipio de Bragança. Después trabajó en las escuelas de las aldeas de Deilão y Castrelos, en el municipio de Bragança, y de Edrosa, en el municipio de Vinhais, antes de ser destinada a la escuela central de niñas de Braganza el 10/6/1916, donde permaneció hasta que fue destinada a la EIB, tras un concurso para el puesto de guardia*(AHCMB, Lv*. 21, 1918:80f).

Tras ser nombrada vigilante en la EIB, comenzó sus funciones el 7/11/1919, después de solicitar una prórroga por haber estado ausente de la Escuela Central de Niñas. Nos parece extraño que, siendo maestra, solicitara el puesto de vigilante en la EIB. Justificamos este hecho porque una profesora podía trabajar legalmente como vigilante, ya que ese tiempo de servicio contaba para su pensión, y también porque de esta forma permanecía en la ciudad en la que había nacido y en la que vivía con su marido, que era empleado del Banco de Portugal en esa ciudad. Por lo tanto, habría sido claramente preferible para ella trabajar como vigilante de seguridad en la ciudad, en lugar de como profesora en alguna aldea remota del distrito de Bragança. El hecho de que su media de notas fuera baja tampoco la ayudó a poder trabajar como profesora en la EIB, donde las medias de notas para las plazas de profesor eran altas, como podemos ver en las medias de los demás profesores. Sin embargo, tenía esperanzas de convertirse en profesora. Para la EIB, sería preferible tener una profesora que trabajara como vigilante de seguridad, porque siempre estaría mejor cualificada y podría ayudar mejor a las demás profesoras, sobre todo cuando hubiera que sustituirlas.

En el curso 1929/30 también trabajó como profesora. De 1930 a 1933, trabajó en el EIB, pero como guardia de seguridad, ya que las maestras Josefa Lopes y Gaudência Gonçalves eran las únicas maestras en ejercicio, y eran contabilizadas por el Ministerio de Instrucción Pública.

Después de salir de EIB, Elisa Fernandes fue colocada en la Escuela Primaria de la aldea de São Martinho, en el municipio de Mogadouro, donde trabajó entre el 1/10/1933 y el 31/12/1934. Volvió a estar destinada en la ciudad de Bragança, donde trabajó entre el 28/11/1934 y el 30/9/1935. Después de este período, fue colocada en la escuela de la aldea de Talhas, Municipio de Macedo de Cavaleiros, donde trabajó desde el 14/5/1936 hasta el 1/10/1936.

Demostró ser una maestra que siempre cumplió bien con sus deberes. En su ficha biográfica se encuentra la valoración de eficacia y calidad con la calificación anual de Bueno, excepto en los años posteriores a la salida del BEI en los que solo obtuvo la calificación de Suficiente, comprobando así la dificultad de adaptación de las maestras a la Educación Primaria, después de haber trabajado en la Escuela Infantil. Pidió una excedencia indefinida, definitiva el 31/8/1937, a la edad de cuarenta y ocho años.El municipio de Braganza abrió un concurso público para cubrir la vacante dejada por la profesora Amélia Beatriz Charula Madeira, en abril de 1929.

La profesora Gaudência do Espírito Santo Gonçalves, que inició sus funciones el 16/4/1929, compitió por el cargo. Trabajó en el EIB hasta el 20/9/1934 (AHME, ficha biográfica 256, Cx. 2495). Este maestro nació el 20/4/1879, en la ciudad de Braganza. Se graduó en la Escuela Normal de Braganza, el 2/8/1899, con un promedio final de dieciocho valores. Comenzó a trabajar como maestra en la Escuela Primaria de Varones de la ciudad de Braganza el 24/1/1901, donde permaneció hasta el 30/9 del mismo año. Posteriormente, fue colocada en la escuela de niñas de la aldea de Vilarelhos, en el municipio de Alfândega da Fé, donde trabajó desde el 5/10/1902 hasta el 30/11/1903. Después de esta fecha, por razones que no hemos podido averiguar, no ejerció durante dieciocho años consecutivos, siendo colocada el 1/12/1922 en la Escuela Primaria Femenina de la ciudad de Braganza. En nuestra opinión, las causas de su largo período sin docencia pueden deberse al hecho de que no quería salir de la ciudad de Braganza, donde nació y vivió con su marido, que era profesor en el Liceo. Fue en las escuelas primarias de esta ciudad donde ejerció durante más tiempo. Fuera de Braganza, también trabajó durante tres meses en la escuela mixta de la aldea de Nogueira, en el municipio de Braganza (del 9/6/1925 al 30/9 del mismo año) y durante nueve meses en la Escuela Primaria Superior de Mirandela (del 1/10/1925 al 1/7/1926).

Después del período en que trabajó en el EIB, fue colocada en la Escuela Primaria Femenina de Braganza, el 1/10/1934, donde permaneció hasta su inactividad el 1/12/1944 (DG, Nº 296, 21/12/1944). También fue asignado a la práctica pedagógica de los alumnos de maestría de la Escuela Primaria de Braganza (DG, Nº 278, 28/11/1945). Sus funciones docentes terminaron en 1946, año en que se jubiló (DG, nº 143, 22/7/1946). Demostró ser una buena maestra, como podemos ver a través de los registros de evaluación de su eficacia y calidad de servicio

contenidos en su registro biográfico, donde se menciona la calificación de Buena en la mayoría de los registros anuales. Solo hay tres registros con la calificación de Suficiente, precisamente en los años posteriores a la salida del EIB. Estos datos demuestran las dificultades de adaptación que sintió para volver a la Educación Primaria tras salir de Infantil, como en los casos mencionados anteriormente.

CONCLUSIÓN

No es posible concluir un tema en un espacio de trabajo cuyo objetivo es provocar la atención y estimular la reflexión sobre el mismo. Pretendemos terminar con dudas y elipsis, que nos impiden experimentar certezas claras y deseos definidos. Hablar de una conclusión parece indicar un punto final, poner fin al viaje. Ese no es nuestro caso en este momento. El proceso de trabajo aquí registrado, por ser dinámico y vivo, trae nuevas preguntas, se abre a varias reflexiones sobre la Educación Infantil en el contexto de la vida contemporánea.

A pesar de la coyuntura económica desfavorable de la República Portuguesa, en una localidad predominantemente rural del norte de Portugal, nada les disuadió de crear una verdadera escuela infantil, como si se quisiera decir que el analfabetismo debe combatirse empezando por los niños lo antes posible. En este estudio se ha demostrado claramente el papel de estos fundadores en el triunfo de las ideas de la modernidad pedagógica en el campo de la Educación Infantil, un campo que los republicanos abrazaron en favor de sus ideales y, en consecuencia, del país.Se lograron los objetivos de este estudio.

Hemos sacado del anonimato a personas importantes que contribuyeron al desarrollo de la historia de la educación en general y al desarrollo de la Educación Preescolar en particular, en este caso fueron muy importantes para la apertura y funcionamiento de la 1.ª Escuela Infantil en la ciudad de Bragança de 1915 a 1934 – Los Fundadores e las maestras de Escuela Infantil. En esa época no existía la formación de maestros para la educación infantil. La solución fue recoger a las maestras de primaria. Eran maestras que estaban preparadas para enseñar a niños de 6 a 10 años. No estaban preparados para enseñar a niños de 3 a 6 años. Y esto resultó no ser la mejor solución, siendo uno de los aspectos que propició el fracaso de la guardería que llevó a su cierre en 1934.

REFERENCIAS

Fuentes manuscritas

Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Bragança (AHCMB):
Actas do Senado da Câmara Municipal de Bragança: -Livro nº1 de 7-08-1913 a 30-11-1921.

Actas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Bragança: -Livro nº19 a 1937.
Livro de Correspondência expedida da Câmara Municipal de Bragança - *1914-1935.*
Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Lisboa 1915-1947.

Fuentes impresas

Publicaciones periódicas y revistas:

Concelho de Bragança – (1911) – BPMP – P-D-264;
A Madrugada (1920) – BPMP -XI-3-21;
Escola Transmontana – (1912) – BPMP – IX-1-64;
O Transmontano – (1915-1917) – BPMP – P-D-300;
Notícias de Bragança – (1912-1917) – BPMP – P-D-298;
Concelho de Bragança – (1911) – BPMP – P-D-264;
Leste Transmontano – (1920) – BPMP – P-D-300 (2);
Archivo Histórico Parlamentario de la Asamblea de la República, Diário do Senado, 1911-1926).

Legislación

DG nº 296, Serie III, de 19/12/1916
DG, n.º 245, de 23/12/1916
DG, nº 100, 1/5/1942
DG, nº 296, 21/12/1944
DG, nº 278, 28/11/1945
DG, nº 143, 22/7/1946

BIBLIOGRAFÍA

Berenguel, A. (2003). *Presidentes da Câmara deBragança – Da República aos nossos dias.* Câmara Municipal de Bragança.
Alves, F. (1986). *Memórias Arqueológico-Históricas do Distrito deBragança*.ol. X, pp. X-X). Editoral.

2.2. TESTIMONIOS Y FUENTES, EXPERIENCIA PATRIMONIAL

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE MAYORES Y GENERACIÓN DE NARRATIVAS COMO VEHÍCULO PARA LA CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA DE LA HISTORIA[1]

Adult Educational Experiences and Narrative Generation as a Vehicle for the Democratic Construction of History

Avelina Miquel Lara
Universidad de las Islas Baleares (España)
https://orcid.org/0000-0003-1585-8707

Sara González Gómez
Universidad de las Islas Baleares (España)
https://orcid.org/0000-0002-2246-2535

Resumen

En el marco de la asignatura *La educación del siglo xxi: claves para su comprensión*, en el Diploma Sénior en la Universitat Oberta per a Majors de la UIB, creamos junto con los alumnos un archivo sonoro sobre sus experiencias educativas. Con ello pretendíamos 1) Fomentar la reflexión crítica sobre los desafíos educativos actuales y analizarlos en clave histórica. 2) Profundizar en la Historia Pública de la Educación, utilizando los testimonios orales como herramienta para debatir y ahondar en la construcción de narrativas más democráticas y participativas sobre el pasado educativo y su potencial prospectivo. 3) Reflejar y abordar las preocupaciones sociales y educativas sobre la educación en la actualidad.

Palabras clave: Historia Pública; Testimonios orales; Archivo sonoro; Democratización de la historia.

[1] Esta comunicación se ha realizado en el marco del Proyecto PID2020-113677GB-I00, financiado por MCIU/AEI/10.13039/501100011033

Abstract

In the context of the course 'The Education of the 21st Century: Keys to Understanding', within the Senior Diploma at the Open University for Seniors of the UIB, we created, along with the students, an audio archive of their educational experiences. With this, we aimed to 1) Encourage critical reflection on current educational challenges and analyze them in a historical context. 2) Delve into the Public History of Education, using oral testimonies as a tool to debate and deepen the construction of more democratic and participatory narratives about the educational past and its prospective potential. 3) Reflect on and address the social and educational concerns about education today.

Keywords: Public History; Oral testimonies; Sound archive; Democratization of history.

INTRODUCCIÓN

Los testimonios orales, además de erigirse por sí mismos en fuentes de interés para la investigación histórica y socioeducativa, tienen el potencial de aportar información que complementa la que podemos encontrar en recursos más tradicionales como archivos, hemerotecas, fotografías, cartas, diarios, etc. Sin embargo, en no pocas ocasiones, constituyen la única forma de acceder a ciertos eventos del pasado y son imprescindibles para cubrir el creciente interés de los historiadores por las vidas particulares y las cuestiones cotidianas. A ello debemos sumar el interés que los testimonios personales generan sobre terceros por su alto contenido emotivo.

La Historia Pública ha sido descrita como una tienda de campaña que cobija prácticas muy diversas (Dickey, 2018). Las más sencillas podrían centrarse en llevar la historia a grandes audiencias mediante un formato atractivo y accesible a disposición de públicos plurales y amplios. Sin embargo, entre las prácticas de Historia Pública también se encuentran aquellas que involucran comunidades o grupos como proveedores de fuentes, en muchas ocasiones testimonios orales, o en el tratamiento e interpretación de las fuentes como forma de poner en contacto los grupos con su propia historia, ayudarles a entender su pasado y su presente, y emprender acciones de futuro. Nuestra práctica con los alumnos de la Universitat Oberta per a Majors de la Universitat de les Illes Balears (UOM) siguió esta última línea.

Nuestro alumnado en la UOM está integrado por un colectivo de personas jubiladas, muchas con perfiles de profesionales liberales, aunque no en todos los casos, que vivieron una escolarización muy diferente a la actual. Su escuela era odiosamente jerárquica, según refiere una inmensa mayoría, pero muy estable y homogénea en general gracias en gran medida a los condicionantes sociopolíticos del momento. La situación hoy en día es sustancialmente diferente. Los educadores actualmente afrontan problemas como la infantilización de la sociedad que supone

una relajación de los roles parentales; la adultización de la infancia; fenómenos migratorios masivos que irrumpen en las aulas con múltiples lenguas, culturas y diferencias de base en la formación de los recién llegados; la ampliación de la visibilidad de las variantes afectivo-sexuales; la necesidad de adaptar un aprendizaje más experiencial y basado en capacidades a ratios imposibles y con estudiantes enormemente diversos; la orientación hacia un mercado laboral inestable y cambiante; o la irrupción de tecnologías tan disruptivas como la inteligencia artificial.

La forma de salvar el abismo entre lo que vivieron y la realidad actual se planteó como una práctica de Historia Pública. Para ello los alumnos se organizaron en pequeños grupos y eligieron un tema de su pasado escolar con el que participar en la creación de un archivo sonoro de recuerdos escolares. Una vez seleccionado el tema, durante diferentes sesiones trabajaron, primero, sus propios testimonios y los de sus compañeros de grupo y, posteriormente, sobre las aportaciones del resto de grupos. Por otra parte, como forma de conectar con el presente, preguntaron a sus hijos y nietos sobre sus experiencias escolares, preferiblemente sobre el tema trabajado por ellos, pero también sobre temas que pudieran haber trabajado sus compañeros. En tercer lugar, buscaron literatura científica relacionada con el tema seleccionado.

En este punto los itinerarios de nuestros alumnos se dividieron. La totalidad del grupo clase participó de una sesión final en la que comparamos entre sí sus recuerdos, recogidos en el archivo sonoro, la experiencia de sus hijos y nietos, y los desafíos que la educación está afrontando en estos momentos a partir de la literatura revisada y los contenidos de las clases teóricas. De esta forma, partimos de su memoria, de su experiencia, la tamizamos con los recuerdos de sus hijos y las vivencias de sus nietos y la informamos en las sesiones teóricas de la asignatura, para así poder realizar un ejercicio crítico de reflexión sobre los retos educativos actuales y posibles vías de solución. Creemos este tipo de comparación realizada por ellos mismos a partir de sus propias vivencias les ayudó a dimensionar las problemáticas actuales de forma más inteligible que cualquier sesión teórica.

DESARROLLO

La batalla entre historia y memoria hace tiempo que quedó superada, al menos para la mayoría de los historiadores. Hoy en día es comúnmente aceptado que la memoria ayuda a completar la fotografía del pasado, sobre todo cuando prima la escasez de otras fuentes, aunque ello suponga abrirse a nuevos enfoques y metodologías (Ferrando 2006). Como afirman Sonlleva y Sanz (2019), este tipo de fuentes permite posicionar a los alumnos como testigos prioritarios del pasado y acercarlos a un tipo de historia que les es familiar por haberla vivido. El aporte de estos relatos de vida, experiencias pasadas constituyen una valiosa fuente de infor-

mación para el historiador, pero además pueden ser el inicio de una experiencia catártica, empoderadora y un ejercicio de aproximación a lo que llamamos pensar históricamente para aquellos que aportan los testimonios. Pensar históricamente supone comprender las relaciones multicausales que configuran un momento, pero también ser capaces de pensar críticamente sobre el pasado como modelador del presente y favorecer la toma de decisiones futuras (Prats y Santacana, 2011). Es por ello que los testimonios orales constituyen una fuente privilegiada para la Historia Pública. Cuando el historiador las trabaja conjuntamente con la comunidad la memoria se convierte en una poderosa herramienta emancipadora y empoderadora. En este caso, el efecto prospectivo sobre los públicos es tan importante como la reconstrucción histórica.

Las fuentes orales, en Historia de la Educación, se erigen en formas de superar una visión de la educación institucionalizada y homogénea y abrirse a una historia más matizada y completa (Grana y Alonso, 2009). Las experiencias biográficas, sean estas escritas u orales, nos ofrecen la oportunidad de «hacer público los silencios y de recuperar los olvidos» (Escolano, 1997, p. 101). Sonlleva y Sanz (2019), realizan un pequeño inventario de los trabajos realizados en este campo ya sea en relación a la docencia, la aproximación a temas concretos, talleres, proyectos centrados exclusivamente en las fuentes orales u otros que incluyen, además, las fuentes audiovisuales, entre otros. El propio trabajo de estos autores se centra en el uso de fuentes orales en el ámbito universitario, específicamente en la Facultad de Educación de Segovia, como parte de un Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid. Este proyecto, titulado «Vivir la infancia en tiempos de guerra», buscó superar la visión tradicional de la historia de la educación al establecer un diálogo entre la educación pasada y presente, trabajando con los estudiantes de Magisterio en formación a partir del uso de fuentes orales para recuperar las experiencias de personas de la provincia de Segovia que vivieron su infancia durante la Guerra Civil Española (1936-1939).

A diferencia de otras formas de historia que pueden priorizar la verificación y el análisis de documentos y otros registros físicos para establecer la «verdad» histórica, la historia oral valora las percepciones subjetivas y las narrativas personales. Trata de capturar cómo las personas experimentan y comprenden los eventos de los que han sido parte o testigos. Esto incluye sus interpretaciones, emociones, y cómo estos eventos han impactado sus vidas. La historia oral valora estas perspectivas subjetivas como una fuente importante de conocimiento histórico poniendo en valor las narrativas personales y la riqueza de la memoria individual (Siles, 2006).

Por otra parte, las fuentes orales son un recurso ampliamente empleado en la Historia Pública desde su nacimiento como historia sectorial (Pons, 2020). Por su parte, Cauvin (2016), explica que

> Public historians may also use oral history as sources for exhibitions, TV or radio programs, websites, and so on. Oral history and public history are closely connected through the methodology and the relations with the public. Both oral history and public history involve the public in the construction of representations of the past (p. 89).

La familia, la comunidad y lo cotidiano son temas clásicos de la Historia Pública ya que la vertiente participativa y empoderadora es más sencilla de manejar en grupos o comunidades reducidas. Cabe recordar que uno de los objetivos de la Historia Pública es presentar y dimensionar el pasado en una escala humana, incluso íntima (Cauvin, 2016). En nuestro caso el grupo de trabajo, la comunidad con la que colaboramos, fue el grupo clase.

Desde la perspectiva de la Historia Pública y, por extensión, de la Historia Pública de la Educación, la tarea de las audiencias no siempre finaliza una vez proporcionado el testimonio oral, sino que, en ocasiones, juntamente con el historiador de la educación, quien está más habituado a trabajar con el pasado y puede proporcionar marcos de interpretación, son los propios protagonistas quienes se constituyen en artífices de la construcción de la narrativa histórica. Este es el caso de nuestra práctica de historia pública. Los alumnos no solo proporcionaron las fuentes, sino que las elaboraron y las usaron como punto de partida para una reflexión crítica sobre los desafíos educativos del siglo XXI.

Como bien explica Cauvin (2016), iniciar un proyecto de Historia Pública requiere una meditada planificación. En nuestro caso la planificación abarcó una serie de factores tales como delimitar el objetivo a alcanzar y estudiar si la Historia Pública era la mejor manera de alcanzarlo; qué medios materiales y humanos serían necesarios para poder llevar a cabo el proyecto; cuánta gente participaría; cómo se organizarían los participantes; si se disponía del tiempo necesario; qué base teórica y práctica debíamos proporcionar a los participantes para que pudieran llevar a cabo el proyecto; o la consideración de las implicaciones éticas puede conllevar. La planificación se realizó en gran medida en base a la experiencia con este tipo de fuentes de una de las docentes de la asignatura, la Dra. Sara González (2016), extremo que facilitó enormemente esta labor.

La práctica relatada se planificó el curso previo a su puesta en marcha, quedando plasmada en la guía docente de la asignatura. En ese momento tuvimos que sentarnos a planificar qué queríamos conseguir y cómo podíamos hacerlo. La experiencia de años anteriores ponía de manifiesto que muchos de nuestros alumnos no eran capaces comprender en su totalidad la magnitud de los desafíos que afronta la educación hoy en día. Por ello pensamos que una actividad desde la perspectiva de la Historia Pública, partiendo de sus propios testimonios, haciéndoles partícipes de la recolección de testimonios de generaciones más jóvenes ligados a ellos –sus

hijos y nietos–, y fomentando un ejercicio de reflexión crítica sobre una base tórica aportada por nosotras podía facilitar esta comprensión.

Una vez tomada la decisión de emprender la actividad tuvimos que solventar la parte técnica ¿Cómo recopilar y guardar los testimonios? Finalmente, decidimos crear un archivo sonoro con las herramientas más sencillas y populares posibles. Los alumnos grabaron un audio de WhatsApp y, desde la sección «compartir» de esta aplicación, nos lo enviaron por correo electrónico. A pesar de la sencillez, durante la ejecución tuvimos que volver a explicarlo repetidamente e, incluso, hacerlo con el móvil de algunos de ellos a modo de ejemplo.

Propusimos una organización grupal en la que eran libres de seleccionar el tema que quisieran trabajar. En cierta forma, esto complicaba relacionar la memoria con los retos educativos del siglo XXI. Sin embargo, decidimos que en aras de la significatividad de la asignatura era una apuesta que debíamos adoptar.

La asignatura se desarrolló durante 10 sesiones de dos horas diarias, a razón de 3 por semana, por lo que apenas dispusimos de 3 semanas y un día para llevar a cabo la actividad. Por lo tanto, tuvimos que pautar muy bien la tarea.

La primera sesión la enfocamos a la investigación histórico educativa y los principios de la Historia Pública. Una vez finalizada la teoría se explicó la actividad a realizar grupalmente con fuentes orales. Las siguientes sesiones se orientaron a avanzar en los contenidos teóricos de la asignatura. Además, se dedicó un espacio para trabajar en grupo sobre el tema seleccionado por los propios alumnos. Entre los contenidos que expusimos destacamos aquellos de carácter histórico como base para entender la evolución sufrida por el sistema educativo desde su origen hasta la actualidad y contenidos sobre retos educativos actuales. Tales como el difícil equilibrio entre lo local y lo global; el fomento de la igualdad en un mundo competitivo; los límites del conocimiento humano frente a la posible superioridad de la inteligencia artificial; la dificultad de emprender acciones y tomar decisiones que solucionen los problemas en el corto plazo sin perder de vista la importancia estratégica del largo plazo; la incapacidad de la innovación educativa y la formación docente para solucionar retos derivados de las ratios altas, la multiculturalidad o la diversidad; la falta de financiación; las brechas de género y tecnológica; la omnipresencia de las redes sociales y su impacto en los jóvenes; la falta de espacios de participación; el logro del dominio del aprendizaje por competencias; la gestión emocional en el aula; la multiculturalidad; la relación entre el mundo laboral y la escuela; la integración en el aula de colectivos con diversidad funcional o trastornos del aprendizaje; o el acoso escolar (Delors, 1999; Matosas, 2019). La exposición teórica se completó con el diálogo y la lluvia de ideas.

Tal vez el obstáculo más complicado de superar fue la gestión de los componentes éticos. El trabajo con testimonios orales es un trabajo coproducido que implica

la toma de decisiones en torno a propiedad intelectual, uso, difusión, gestión de materiales adicionales surgidos de la experiencia, etc. La idea de los audios fue muy bien acogida inicialmente. Sin embargo, en la quinta sesión se nos pidió que volviésemos a explicar qué íbamos a hacer con ellos. Algunos alumnos todavía no habían enviado los suyos por miedo al uso futuro que pudiéramos hacer. Tuvimos que explicar que en ningún caso íbamos a reproducir los audios frente a terceros, sino que servían como elemento para poner en común las vivencias y recuerdos de cada uno en el seno del aula. En cambio, sí íbamos a compartir la experiencia llevada a cabo en el aula y los resultados del proceso de reflexión participativo e individual –en el caso de los alumnos que por optar a diploma sénior hicieran un trabajo escrito–. Fue necesaria la garantía de anonimato total.

La sesión final consistió en una gran lluvia de ideas. A partir de fragmentos de audios seleccionados animamos a los alumnos a repasar sus recuerdos, los obtenidos de hijos y nietos, compararlos con los aportados por sus compañeros e identificar y pensar en soluciones para los desafíos que habíamos ido viendo en las sesiones teóricas, o que ellos mismos detectaron en a lo largo de la experiencia. Entre las soluciones que los alumnos aportaron encontramos: pensar en el largo plazo (no cambiar de ley educativa con cada gobierno); el compromiso de los poderes públicos por una educación de calidad como consecuencia de lo anterior; la búsqueda de un aprendizaje experiencial bien ejecutado; mayor inversión y mejora de la formación de los docentes para poder cumplir el punto anterior; la diversificación de trayectorias educativas según las capacidades de los alumnos, así como según las demandas del mercado laboral y la aparición de nuevas tecnologías; la formación en valores éticos y morales como base para la convivencia en el mundo globalizado; o la revalorización de la cultura local, no como seña identitaria diferencial y excluyente, sino como valor cultural y patrimonial.

RESULTADOS

A continuación, se presentan algunas ideas y reflexiones aportadas por nuestros alumnos como ejemplo del uso de estrategias y metodologías de la Historia Pública de la Educación y los testimonios orales para poner en contacto la historia, o la memoria y el pasado, si se prefiere, con el presente y el futuro mediante la reflexión crítica.

En total se crearon 6 grupos de trabajo y los temas seleccionados fueron: los materiales escolares, la educación religiosa en la escuela católica, maestros que nos marcaron, juegos del patio, el rol docente, y deberes y tareas. Cabe señalar que no aportamos ideas de cada uno de los temas ya que nos hemos basado en los trabajos escritos presentados para la obtención del diploma sénior y solo 11 de nuestros alumnos decidieron optar a él y, debido también, a las limitaciones de espacio.

Pasar de escuelas mixtas a escuelas coeducativas es todavía un reto pendiente. La lucha por la igualdad de género centra gran parte de la reflexión de J.S.M. que explica como en su etapa escolar niños y niñas jugaban a diferentes juegos. Aunque observó que cuando estaba a punto de acabar sus estudios, en parte gracias a la influencia de la televisión, en ocasiones niños y niñas empezaban compartir juegos. Por otra parte, la misma alumna reflexiona sobre cómo el progreso, además de traer la tele y una cierta normalización de las actividades lúdicas mixtas, también trajo el asfaltado de los patios. Con ello, se impusieron juegos como el basket y el vóley y, por supuesto, incentivó el omnipresente fútbol que se constituye en un espacio masculinizado. Tras contrastar sus recuerdos con los de sus hijos y nietos, concluye que esta tendencia continúa hoy en día y los niños suelen ocupar el centro del patio para jugar al balompié y las niñas se organizan en pequeños grupos por los rincones. Asimismo, observa sorprendida como la mayoría de juegos que se practican hoy en día son los mismos que jugaban en su infancia. A pesar de ello, destaca la irrupción de los móviles y las redes sociales. La última tendencia entre los mayores de 11 años parece ser crear pequeñas coreografías y subirlas a TikTok. A partir de los recursos sobre los juegos y actividades que realizaba durante el recreo, esta alumna ha sido capaz de hilar una reflexión sobre la desigualdad de género y su persistencia en la escuela, y la irrupción de las redes sociales en el tiempo de ocio escolar.

L.F.M. que también trabajó los juegos en el patio coincide con J.S.M. en el futbolcentrismo. Sin embargo, observa una evolución respecto a su infancia en cuanto a la calidad de los espacios de juego. El primer colegio al que asistió no tenía patio y el del segundo, tan reducido que los niños se apiñaban permitiendo apenas el movimiento. Emprender este viaje por el recuerdo le ha servido para contextualizar mejor la problemática actual sobre la falta de espacios de juego no supervisado para los niños; la sustitución del juego por pantallas; y los problemas psicológicos y fisiológicos que llevan aparejada esta práctica. Ambos alumnos se muestran muy preocupados por el uso de móviles, tanto por los contenidos a los que pueden acceder los menores como por la pérdida de espacios de socialización al que el uso de las tecnologías nos está conduciendo.

J.A.G.R. aborda las innovaciones y cambios en los materiales escolares desde su escolarización hasta la de sus hijos. Él aprendió usando pluma y tintero, de hecho, el boli Bic fue un avance significativo para su generación. Entre los materiales destaca la enciclopedia Álvarez y las tablas en papel de sumar, restar, multiplicar y dividir. Por ello, le sorprendió gratamente el salto que se produjo en la generación de sus hijos quienes aprendieron a leer con un libro MICHU, pintando, recortando y pegando cartulinas. Al crecer sus hijas comprobó que habían aparecido nuevas asignaturas como conocimiento del medio o ética. Recuerda con asombro cómo ayudando a su hija con los deberes descubrió que se había cambiado el sistema

para el estudio de las matemáticas y cómo empezaron a trabajar con conjuntos unitarios. A fin de apoyar los estudios de sus hijos, en el año 93 su mujer y él compraron un ordenador para la casa. Por otra parte, relata la historia de su hijo al que le diagnosticaron dislexia y cómo se unió a una incipiente asociación, DISFAM, de padres con hijos en la misma situación. La lucha de esta asociación logró que la Conselleria de Educación accediera a adaptar los estudios y exámenes de los alumnos con esta problemática. A raíz de la evolución de los materiales, la tecnología y las metodologías, y tras una vida de trabajo que le ha forzado a actualizarse en muchos campos, este alumno reflexiona sobre la necesidad de enfocar los estudios a una formación que permita la constante evolución de las personas y crear trabajadores más polivalentes. En este caso observamos que el alumno, a partir de su memoria, ha reflexionado sobre otro de los grandes retos formativos: la orientación de los sistemas escolares hacia el desarrollo de capacidades para la formación permanente del ciudadano. Para ello platea que el uso de materiales modernos, como los que la tecnología nos ofrece en este momento, es una de las formas de fomentar una formación permanente y polivalente. Asimismo, su experiencia y lucha por los derechos de su hijo con dislexia le lleva a preguntarse porqué todavía es necesario luchar para garantizar unos derechos básicos para todos.

M.C.J.M. también participó del grupo que se centró en los materiales escolares. Subraya la continuidad de algunos materiales como los libros de texto, así como los de escritura y cálculo, a pesar de que hace notar que en la actualidad los libros contienen muchas más ilustraciones y son más atractivos y adaptados a la edad escolar. Sin embargo, incide en una gran novedad, la incorporación de las tecnologías, ya sean Chrombooks, pizarras digitales o audios y vídeos educativos con las ventajas que ello conlleva. M.C.J.M. es una maestra recién retirada que estaba en activo durante el confinamiento de 2020. A pesar de toda la tecnología disponible en las aulas observa que esta, en la mayoría de ocasiones, no tiene su correspondencia en el hogar. Su experiencia durante la pandemia la hizo más consciente de la brecha tecnológica entre hogares y aulas. La herramienta que le permitió seguir impartiendo clase fue el móvil. Destaca como a través de fotos y audios de Whatsapp pudo gestionar la docencia y la tarea de su alumnado. Esto la lleva a reflexionar en otro de los grandes desafíos educativos del siglo XXI, salvar la brecha digital. Señala por otra parte, una cuestión que está de candente actualidad con la emergencia de las inteligencias artificiales, la tecnología debe servir para ayudar al aprendizaje y no meramente para realizar búsquedas o almacenar información, por ello cabe una cuidadosa selección de las herramientas que se utilizan en el aula y la formación ética de profesores y alumnos en cuanto a su uso. Por otro lado, esta misma alumna rememora cómo la Ley Genaral de 1970 supuso en gran parte un avance hacia la coeducación y se superaron situaciones como las que describe «En nuestros testimonios queda claro que las actividades deportivas eran para niños y las labores

para niñas. El piano y la música para las niñas, y las máquinas de escribir para los niños». A pesar de que en nuestro entorno cultural la coeducación es una realidad en la mayoría de centros –otros son simplemente mixtos– lo cierto es que la coeducación es una tarea pendiente en muchos puntos del planeta. Lograr una educación coeducativa para todos es otro de los desafíos del siglo XXI. En un mundo cada vez más globalizado los estándares de igualdad son una meta irrenunciable.

J.C.M. trabajó con el grupo que eligió como tema *Maestros que nos marcaron*. Su caso es paradigmático ya que, además de narrar la experiencia negativa que tuvo con la que fue su maestra durante la primaria, tanto ella como su hija eligieron esta profesión. La observación de los cambios producidos desde su escolarización con aquella maestra triste, aburrida y de mal genio, con su propia práctica, la de su hija y la experiencia educativa de sus nietas, la ha llevado a reflexionar sobre el rol del maestro y su pérdida de autoridad. Ella recuerda que incluso su padre tenía un cierto temor a la maestra. Sin embargo, hoy en día, explica, los alumnos son capaces de hacérselo pasar muy mal a aquellos profesores que consideran poco enrollados. La profesión docente está viviendo una depreciación social importante y J.C.M. se pregunta hasta qué punto un maestro puede ejercer su función cuando sus alumnos le espetan sin ningún pudor los clichés que escuchan en casa y en la calle sobre su profesionalidad o falta de ella, su aptitud, actitud y las motivaciones económicas y en días de vacaciones que le movieron a convertirse en docente.

M.C.G.M. compara la educación que recibió en el siglo XX con la que reciben sus nietas en el siglo XXI a través del cambio del rol del maestro. Sin embargo, se centra en aspectos más positivos y destaca el paso de un tipo de maestro autoritario a un maestro más cercano y empático. Pone en valor este cambio como factor favorecedor del aprendizaje y del bienestar emocional del alumnado. Su trabajo se centra en gran medida en sopesar el paso de una educación memorística a un sistema

> más centrado en el estudiante, y los maestros actúan como facilitadores del aprendizaje, fomentando el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, de este modo, dan la oportunidad a los estudiantes de que exploren, investiguen y colaboren entre ellos, haciendo trabajos en grupo, lo que favorece la comunicación efectiva y la creatividad.

La puesta en valor del maestro que realiza se ve matizada por una realidad, la falta de preparación de muchos docentes para aplicar las tecnologías a la enseñanza. Razona que estos maestros difícilmente podrán preparar al alumnado para la integración de la tecnología en su vida laboral.

M.M.C. tras comparar la enseñanza que recibió con la de sus hijas y nietos llega a la conclusión que la profesión docente reviste más complejidad en la actualidad. Por ello, sugiere una serie de medidas para ayudar a los maestros a sobrellevar esta complejidad «debemos pensar también en su motivación como profesionales para

que puedan recuperar su autoridad como maestro, ayudarles a gestionar bien la multiculturalidad, formándoles y reciclándoles, renovando plantilla…» Con estas conclusiones expone otro de los grandes desafíos educativos actuales, la formación permanente del profesorado. Una formación en muchos casos deficitaria.

Las reflexiones de J.C.M., M.C.G.M. y M.M.C. se complementan para abordar la problemática que rodea la labor docente y el rol actual del maestro.

Un último ejemplo del uso de la memoria y las fuentes orales como conectores del pasado y el presente y disparadores de la reflexión crítica que presentamos, se basa en el trabajo de B.L.P.N. Este alumno, tras exponer los abusos de poder y los castigos físicos sufridos en un centro religioso, reflexiona sobre la pervivencia de la religión en nuestros centros educativos. Su reflexión incluye aspectos como la libertad de elección o la atención a la diversidad social, cultural y religiosa que puebla nuestras aulas hoy en día. Y aunque la contraposición de sus vivencias con los testimonios de otros, especialmente los más jóvenes –hijos y nietos propios y de otros compañero– le han hecho constatar grandes avances en este tema, cree que todavía hay mucho por mejorar y defiende una separación total entre escuela y formación religiosa.

CONCLUSIÓN

La utilización de testimonios orales en la investigación historico educativa se ha revelado como una valiosa herramienta para complementar las fuentes tradicionales de información. Estos testimonios no solo ofrecen una perspectiva única sobre eventos pasados, sino que también permiten explorar aspectos emocionales y cotidianos que de otro modo podrían pasar desapercibidos. En el contexto de la Historia Pública, los testimonios orales se convierten en piezas fundamentales para involucrar a la comunidad en la construcción de la narrativa histórica y abordar temas relevantes para el presente y el futuro.

La experiencia llevada a cabo con los alumnos de la Universitat Oberta per a Majors de la Universitat de les Illes Balears evidenció el potencial de la Historia Pública en la comprensión de los desafíos educativos contemporáneos. Al partir de los recuerdos personales y trabajar de manera colaborativa en la recolección y análisis de testimonios, los estudiantes pudieron reflexionar críticamente sobre la evolución del sistema educativo y proponer soluciones innovadoras a los desafíos actuales.

Los resultados obtenidos reflejan la diversidad de temas abordados por los grupos de trabajo, desde la evolución de los materiales escolares hasta el rol del maestro en la sociedad actual. A través de la comparación entre experiencias pasadas y presentes, los participantes identificaron desafíos urgentes, como la brecha digital, la necesidad de formación permanente del profesorado y la promoción de una educación coeducativa inclusiva.

En conclusión, esta práctica de Historia Pública demostró ser una herramienta efectiva para conectar el pasado, el presente y el futuro mediante la reflexión crítica y la participación activa de la comunidad educativa. Al fomentar el diálogo intergeneracional y valorar la memoria individual como recurso histórico, se promueve una comprensión más profunda de los retos educativos contemporáneos y se estimula el compromiso con su transformación.

REFERENCIAS

Cauvin, T. (2016). *Public history: a textbook of practice*. Routledge.

Escolano Benito, A. (1997). La memoria de la escuela. *Vela Mayor, 11,* 7-13.

Delors, Jacques (Coor.). (1999). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo xxi*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Dickey, J. (2018). Public history and the big tent theory. *The Public Historian*, *40*(4), 37-41.

Ferrando Puig, E. (2006). *Fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación histórica*. Ediciones del Serbal.

González Gómez, S. (2016). *Fotografías y testimonios orales como recursos didácticos para la docencia en historia de la educación*. Conference: CIMIE16. Educational research with social impact.

Grana Gil, I. y Alonso Briales, M. (2009). La educación de las mujeres en Andalucía durante el franquismo a través de las historias de vida. En Reyes, M. y Conejero, S. (Ed.), *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* (pp. 101-112). Universidad Pública de Navarra.

Matosas López, L. (Ed.). (2019). *Los retos educativos del siglo xxi en España y Latinoamérica. De las Tic a la enseñanza inclusiva*. GKA Ediciones.

Pons, A. (2020). De la historia local a la historia pública: algún defecto y ciertas virtudes. *HISPANIA NOVA. Primera Revista De Historia Contemporánea on-Line En Castellano. Segunda Época*, (1), 52-80. https://doi.org/10.20318/hn.2020.5366

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En Prats, J. (Ed.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 67-87). Graó/Ministerio de Educación.

Siles Gónzalez, J. (2006). La historia basada en fuentes orales. *Archivos de la Memoria, 3*(1). https://ciberindex.com/c/am/a0600 [acceso: 24/03/2024]

Sonlleva Velasco, M. y Sanz Simón, C. (2019). Vivir la infancia en tiempos de guerra. Un proyecto de innovación con fuentes orales en el ámbito universitario. *El Futuro del Pasado, 10*, 393-436. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.015.

Benadiba, L. (2015). Historia oral: reconstruir historias únicas desde la diversidad. *Revista Confluências Culturais, 2*(4), 90-99.

Rodríguez García, A. M., Luque Pérez, R. M. y Navas Sánchez, A. M. (2014). Usos y beneficios de la historia oral. *REIDOCREA, 3*,193-200.

AKANÜIJAA KOROLO: HACER HABLAR LAS COSAS. ROL FUNDAMENTAL DEL MAESTRO EN LA CULTURA WAYUU

Akanüijaa Korolo: Make Things Talk. Fundamental Role of the Teacher in Wayuu Culture

Emilce Beatriz Sánchez Castellón
Universidad de La Guajira (Colombia)
https://orcid.org/0000-0002-0229-9806

Gabriel Segundo Iguarán Montiel
Universidad de La Guajira (Colombia)
https://orcid.org/0000-0002-4926-4838

Resumen

Se reconocen códigos ocultos en los objetos materiales de los wayuu que habitan la península de La Guajira, Colombia, hablantes del wayuunaiki, lengua aglutinante de carácter polifónico, filial lingüística Arawak. Esta cultura biodiversa, establece vínculos con su territorialidad y corporeidad. Sus tradiciones orales de mayor importancia, los *jayeechi* –cantos y relatos sagrados–, soportados en el rol de la mujer transmisora de tradiciones y de la *E'irukuu* que se hereda por línea materna, tienen relación y vínculo con lo territorial y la corporeidad del ser wayuu, tales como la *Susu* –mochila–; *kaasha* –tambor–; *yonna* –danza–; *piichi* –vivienda–.

Palabras clave: cultura wayuu; línea materna; mujer; península de La Guajiras; patrimonio educativo.

Abstract

Hidden codes are recognized in the material objects of the Wayuu who inhabit the La Guajira peninsula, Colombia, speakers of Wayuunaiki, a polyphonic agglutinating language, an Arawak linguistic subsidiary. This biodiverse culture establishes links with its

territoriality and corporeality. Their most important oral traditions, the jayeechi - sacred songs and stories (myths, stories, legends, poems), supported by the role of the woman who transmits traditions and the E'irukuu that is inherited through the maternal line, are related and link with the territorial and the corporeality of the Wayuu being, such as the Susu –mochila bag–; kaasha –drum–; yonna –dance–; piichi –housing–.

Keywords: Wayuu culture; maternal line; woman; La Guajira peninsula.

INTRODUCCIÓN

Esta disertación es el resultado de la praxis docente e investigativa llevada a cabo a través del programa de licenciatura en Etnoeducación, ofrecido por la Universidad de La Guajira, en sus diversas denominaciones, hoy Etnoeducación e interculturalidad; iniciativa que se constituye en un espacio valioso para entender la palabra en su máxima expresión por parte de sus hablantes, más allá del intercambio acomodado a la lengua hegemónica desde la praxis de la yuxtalinealidad, que en su avance va dejando su propia estructura y significado originario, para acomodarse a la del castellano.

Impulsamos la idea de una escuela puente para la preservación de la lengua y la cultura, forjadora de nuevos pensamientos y conocimientos. En ese marco, surge de manera relevante, la estrategia pedagógica y didáctica de Proyectos de aula comunidad –*P-AC*– en los contextos donde la diversidad cultural es primacía y la escuela etnoeducativa resignifica sus procesos, lleva al aula los aconteceres de la comunidad y da cabida a sus integrantes –mayores, autoridades tradicionales, mamá, papá (Sánchez, 2023).

Desde mediados del siglo pasado, investigadores como Álvarez (1984; 1985; 1995; 1989; 1990; 1991a; 1992b;), Ehrman S. (1972), Hildebrandt, M. (1965; 1966), Múgica, C (1969), Olza, J. (1979; 1985), Olza y Jusayú (2012; 1986) y Goulet, J. y Jusayú, M.A. (1978); han centrado su interés en estudiar el wayuunaiki. Por esta vía se conocen algunos trabajos que pretenden dar cuenta de su gramática y fonología.

Entender esta lengua en su máxima expresión es una forma de concebir el pensamiento desde una pedagogía crítica, que invite a una interculturalidad más inclusiva para su fomento y revitalización, en primer lugar, se propone que, desde un *Museo Pedagógico* en el Centro de Información para Grupos Étnicos –CIGE– de la Universidad de La Guajira, se facilite, el aprendizaje de la lengua tanto como aporte al acto de comunicación entre las personas y con otras comunidades, como también, como garante transmisora de los saberes ancestrales que se vienen tejiendo desde los tiempos primigenios (Green, 2011, p. 65).

En esa perspectiva, se apoya la iniciativa de la Asociación de Jefes Familiares Wayuu de la Zona Norte de la Alta Guajira Wayuu Araurayu con la puesta en

marcha de «*La Casa del Pensamiento Irma Beatriz Iguarán*» en *Wüinpümüin* «hacia el camino de las aguas», población de Nazareth, Alta Guajira, en memoria a su legado como Maestra Ilustre, gestora y líder social, reconocida como tal, por la Red de maestras de pueblos originarios, rurales, afrodescendientes y africanas, en el VI Coloquio internacional de maestras, llevado a cabo en la Universidad de La Guajira en 2022.

El propósito de estos *Museos Pedagógicos*, se centra en sistematizar y salvaguardar el wayuunaiki en su propia configuración por los mayores monolingües wayuu, desarrollar epistémicamente aquellas expresiones que han caído en cambios de significados por el bilingüismo colonial ostentado desde el Estado colombiano. De igual manera, encontrar la historia y las herramientas pedagógicas en la educación escolarizada iniciada desde la misión capuchina española y la educación propia.

Desde los avances de la licenciatura en Etnoeducación en la Universidad de La Guajira y con el propósito de apartarnos de la monotonía de la enseñanza de la gramática en esta lengua, se ha investigado y encontrado que las palabras tienen historias cargadas de múltiples connotaciones y definiciones salidas del pensamiento propio, configurados a partir de la ontología del universo wayuu con las deidades primigenias, hasta la generación de los actuales expresivos, herederos de todo lo existente.

Es así, como este trabajo inicia describiendo el aprendizaje del niño wayuu a partir de los territorios y sitios lugarizados que semejan la *Apain*, la huerta wayuu, donde se cuida, se nutre y se atienden los cultivos para la vida, en cuyo perímetro, incrustan los *jüitüleru'u* intersticios de las cercas para cerrar los espacios abiertos y proteger el cultivo (Iguarán, 2021, p. 72). Esta afirmación contrasta la preparación y rituales de construcción de la huerta con el cuerpo de la mujer, antes, durante y después de la menarquia en la niña, el cuidado del bebé en su vientre hasta su desarrollo. Describe los momentos de aprendizaje en cada espacio pedagógico tales como las Piedras de *Talüwanaluupa,* el Salto de *Uluipanalu'u,* los Médanos de *Aleewalu'u,* entre otros sitios de carácter natural y sagrado. Con esto se entiende que la educación wayuu solo tiene una sola noción de *aprendizaje*, ahora por el asunto de la interculturalidad, se hace necesario introducir la de *enseñanza* y con ella el sistema de escritura y lectura.

A través de la observación participante, la compilación y análisis de elementos tangibles e intangibles, considerados «patrimonio vivo» (prácticas, expresiones, saberes, técnicas, cosmovisiones, transmitidas de generación en generación) en este territorio, se hará posible interpretar las perspectivas y el pensamiento crítico de los etnoeducadores, así como el papel que han desempeñado las maestras en la comunidad. En este contexto, es imperativo que los docentes hagan interpretaciones de los lugares ancestrales con la finalidad de identificar las huellas y marcas dejadas por sus ascendientes y contribuir con propuestas que permitan la pervivencia de la

lengua y su cultura. Además, se destaca la importancia de contrastar las prácticas pedagógicas, reconocer las disparidades presentes en las formas de aprender y enseñar, promover la interculturalidad y fomentar el diálogo de saberes, integrando la sabiduría de las comunidades originarias al ámbito escolar.

DESARROLLO

¿Qué es e*scribir* y qué es *leer* en el universo de los mayores, sabedores wayuu, autoridades en el conocimiento, sabios que no han sido influenciados por la educación formal? Estos mayores aún tienen codificados en su mente la palabra *Ashajawaa*, para referirse a la manera de maquillarse los wayuu, empleando formas curvilíneos para la mujer y verticales para el hombre, pensamiento que con la entrada de la educación escolarizada, tuvo un cambio brusco en la configuración de referir a las cosas conceptos, debido a la praxis de los primeros misioneros castellanizantes y evangelizadores, maestros en los albores de 1900; antes de esta fecha la palabra significaba *dar sangre al rostro* obviamente, sangre obedece al color rojo con que se pinta el rostro facial del ser wayuu, que después de esta fecha señalada, pasó a pintar el rostro de un papel con lápiz y tiza para las pizarras. Surge así, según Iguarán (2019) desde uno de los aprendizajes wayuu, *la observación,* la palabra *Ashajaa*, significa según la nueva configuración, *dar sangre al rostro (a cualquier objeto)*, para que los no wayuu, es dar sangre al rostro a un papel, cuya acción es ahora *'escribir'*.

De otro modo, para que haya acción de dar sangre al rostro a un objeto material, surge la necesidad de construir la palabra *Karaloutta* que significa *«sobre la piel en que se puede erguir los ojos»* que ahora es un papel, un cuaderno o un libro, qué en el ejercicio de la escritura y la lectura, los ojos están sobresaltados siguiendo cada grafía y cada palabra.

Estas dos palabras *Ashajaa/ Karaloutta*, iniciadas para los procesos de enseñanza y aprendizaje interpretadas desde los primeros orfanatos, luego en los internados y ahora en los centros etnoeducativos regentados por los Entes Territoriales (alcaldías, gobernaciones, a través de las Secretarías de educación), son la plataforma para desarrollar nuevas miradas de sentidos y significados en esta lengua aglutinante que fueron encapsulados y estan-

Imagen 1. *Centro de Información para Grupos Étnicos CIGE.*



Fuente: *Ciudadela Universidad de La Guajira. Tomado de página Web institucional.*

cados en las memorias, que ahora es una herramienta para generar nuevas formas de ser y sentir de las cosas conceptos, material e inmaterial.

Imagen 2. *Casa del pensamiento «Irma Beatriz Iguarán». Nazareth, Alta Guajira.*



Fuente: *Ingeniero Carlos Celedón.*

Se asume el tejido de un «*Museo Pedagógico*» en dos unidades espaciales; una, desde el CIGE, en el Campus Universitario de la Universidad de La Guajira, donde se concentran grupos de jóvenes venidos de sectores de disímiles vertientes de La Guajira, el Caribe, Colombia y del vecino país de Venezuela, en el cual se han llevado a cabo iniciativas Etnoeducativas, que con el tiempo ha caído en un espacio solo de carácter bibliotecario, recopilación de trabajos de grado, salas de lecturas y consultas, como también un lugar de descanso de estudiantes mientras esperan el horario para ingresar a las clases, la otra, desde el posicionamiento de la *«Casa del Pensamiento Irma Beatriz»* que emula el espacio territorial y geográfico de Zona Norte Extrema de la Alta Guajira –ZNE–, epicentro de la génesis y sabiduría del pueblo de la cultura del desierto, proyecto iniciado desde la entrada de la nueva Constitución de 1991, y con el avance de las normas a favor de los pueblos originarios, fue encontrando su razón de ser, a partir de las voces de los *A'laülayuu*, los mayores que sienten la necesidad de dejar su *Apaalaa* , herencia a las nuevas generaciones flotantes entre dos países hermanos aculturizantes, Colombia y Venezuela.

En estos dos espacios con carácter de *Museo Pedagógico*, se hace necesario profundizar el valor de la palabra a partir de los objetos de la cultura material, debido que estos han caído en herramientas de folclorización, ritualización y muchas veces, según Vasco (2005, p. 28) en mercancías fabricadas para ser usadas por fuera del grupo social que la ha manufacturado, en detrimento de la concepción que las valora como productos culturales portadores de concepto.

Vale la pena preguntarnos ¿dónde radica la fuerza del wayuunaiki según los A'laülayuu? La respuesta puede ser amplia y compleja. En las *Historias de Vida*, podría estar esa respuesta que abarca la vida de todos los seres existentes en el universo wayuu, es decir, desde la *Gran Madre Noche Oscuridad* y sus descendientes, los seres planetarios, luego los vegetales, después los animales y por último los seres expresivos, los wayuu; en cada generación se fueron dando códigos que aún son conservados en las memorias de los mayores, herederos de la sabiduría a través de los sueños o de las prácticas de los médicos espirituales. Por consiguiente, nuestros

conocimientos y sabidurías se daban a partir de aprendizajes, cada uno haciéndolo a su manera y en el mismo contexto, a través de la observación, la escucha, las ayudantías, el silencio y las distintas maneras de *wayunkeera*, que ahora desde una tesis doctoral significa *«nosotros logramos hacer algo en el pensamiento»* Iguarán (2019, p. 131). Con la entrada de la cultura del viejo continente y la imposición colonial, entró con mucha fuerza la noción de enseñanza y, con ella, los cambios estructurales de denominar los objetos bajo códigos venidos del sistema educativo que impera actualmente en Colombia.

Después de un aprendizaje territorial, donde sus actores primarios aprendían a su manera y a su ritmo, llegó con los primeros misioneros capuchinos españoles, alrededor de 1900, el Sistema de Orfanato que nunca atendió niños huérfanos, se comenzó un acercamiento de interpretar la palabra educación para los wayuu, solo que aquí es por iniciativa de los misioneros, con ellos, se tienen dos palabras que no tienen nada que ver con educación *A'ikaa* y/o *E'ikaa*, la primera se refiere a la algarabía de las gallinas para poner sus huevos; el entierro de un muerto que no se le va ver su rostro nunca más; la segunda, para orientar a alguien perdido en el camino de sus andanzas.

Bajo esta perspectiva, se inicia la primera educación en esta zona custodiadas por religiosas, solo para niñas wayuu que cohabitaban con ellas, y aparte de formarse en la religión y en el castellano, tenían que aprender manualidades, que consistía en bordados de manteles, ornamentos religiosos, planchados, costuras y también el aseo del hogar y el personal. Seguidamente, ingresaron niños wayuu ya bien formados que hacían labores agropecuarias y manutención doméstica. Entre los estudios asumidos en esta primera fase eran casi parecidos al del pensamiento pedagógico medieval «*la evangelización apostólica*», aunque no necesariamente bajo juramentos de fidelidad a la fe cristiana, que aún era desconocida para la época, sino que se asumía una posición de aceptación causada por una convivencia en el Bien, que para los wayuu eran las lluvias, la salud, la vida y la abundancia, en oposición al Mal, representado en la sequía, la enfermedad, la muerte y la escasez. Los estudios comprendían la aritmética, el castellano, las humanidades (cantos religiosos y manualidades) y la religión, a manera del *quadrívium* del pensamiento pedagógico medieval (Gadotti, 1998, p. 42), en cuya administración no tenían a quien rendirles cuentas. Los contenidos tenían que recitarse de memoria y a manera de cánticos; muchos egresados utilizan la misma entonación al expresar una idea en castellano.

Según Iguarán (2019, p. 150), el aspecto relevante a este periodo de escolaridad en los wayuu, está el aprendizaje del latín y las etimologías de las palabras, ello marcó, para toda la vida el sentido del amor por lo propio y lo ajeno, es decir, la verdadera formación humana y espiritual del ser. Los formados en este periodo elevaron desde la gramática del castellano el valor cultural y lingüístico de la cultura

wayuu, al igual que el respeto por lo instituido, quizás sea esto lo que definió la personalidad en los jóvenes en ponderar tanto la lengua como la cultura de las dos civilizaciones compartidas desde el orfanato, puesto que impulsó grandes oradores, escritores, dirigentes cívicos, poetas, maestros con muchas virtudes y desempeño, valores que se volvieron líquidos con la entrada de una educación cargada de normas y politiquería.

Las primeras promociones del orfanato que no cursaron el quinto grado según narra Iguarán (2019, p. 151), siguieron los hijos de los egresados, y con ellos, se inicia en el Plan de estudio nuevas asignaturas o materias como historia, geografía y música. Los exámenes finales se hacían con la presencia de los padres de familia, los hijos tenían que esforzarse mucho memorizando las clases para no quedar mal ante ellos, quienes en últimas promovían al grado siguiente, sin llegar a cursar el quinto de primaria que no existía aún. En el aula de clases, las niñas utilizaban vestidos hasta debajo de las rodillas y los niños pantalón y franela, el calzado era la cotiza típica, mientras que la manta *wayuushein* «vestido wayuu» solo era para estar dentro del orfanato, adaptado por las religiosas con un cubre pecho para no resaltar los senos abultados que provocaban malos pensamientos de los niños, así éstos no lo evidenciaran, sin embargo, era una forma impuesta por las religiosas tal como era el vestido o hábito que usaban (las religiosas), el cual tenía un delantal suelto desde el cuello hasta los pies para no mostrar los senos. Este delantal se adoptó posteriormente a las mantas wayuu bajo el nombre de *jumushula*, expresión asumida de las arrugas que tiene el pavo, en el cuello, esta vez cubriéndolo todo, hasta la altura de la espalda y el pecho.

De igual manera, la manta es rematada con una *saaya*, costura que va delante desde los tobillos hasta los pies, en costura plisada, modernizando de esta manera el vestido wayuu bajo el encantamiento del pudor femenino cristiano, según el documento inédito de Iguarán, Juan (1963). Revisar la fecha.

Posterior a esta misión, llegaron los de la orden italiana y con ellos el sistema de internado, y según Iguarán (2012) en la reseña histórica del plantel, se inició su construcción el 26 de julio de 1955 por los mismos religiosos, con personal de la región y la orientación del señor Evertz originario de la Isla de Curazao, de profesión carpintero, quien terminó casado con la señora Remedios Uraliyuu, formada en el orfanato. La obra era un edificio de dos pisos divididos por la Capilla, y con el cual se creó el quinto de primaria en 1968. En cuanto a su diseño fisiográfico las conforman: dormitorios, capilla, aulas escolares, carpintería, porquerizas, jardines, galpones, canchas deportivas, patios de recreación, cocinas, comedores, entre otras dependencias. Se hablaba el wayuunaiki sin restricciones ni castigos, tampoco era de interés de enseñanza en el aula de clase ni en el Plan de estudio, solo a mediados de 1990, se dio importancia para retomar lo propio como práctica cultural para celebrar los 85 años de la misión.

Ya con el pasar de los años el pueblo wayuu comienza a gestar sus propias iniciativas para la formación escolarizada de sus menores, plantean una educación propia wayuu, sin desmedro de la interculturalidad, teniendo en cuenta qué se requiere formar y para convivir en y para la diversidad cultural. Se conforman mesas de trabajo municipales, departamental y nacional, con el apoyo de los organismos del Estado y otros sectores (Sánchez, 2018).

En 2010, el Decreto 2500, abre un nuevo panorama para desarrollar una «Educación Propia» a manera de cada pueblo, para el caso wayuu, se posiciona el documento *Anaa Akua'ipa* en 2007 como material pedagógico didáctico para la orientación de aquellas instituciones y centros etnoeducativos que aceptaron incursionar en las*«maneras otras»* de enseñar y aprender desde lo propio.

En 2014 aparece *E'ikieipa* que traduce *«las distintas maneras de enseñar y aprender los wayuu»,* recoge las voces de los mayores, docentes e investigadores wayuu se abren nuevas miradas de ser, sentir y pensar para codificar y decodificar sobre las cosas materiales que se tienen en la cultura, trasciende el pensamiento a un nivel aplicativo más científico.

Estos dos espacios pedagógicos van a permitir asumir el papel territorial que son los cuatro segmentos de la territorialidad wayuu, donde están anclados los saberes y conocimientos, así: arriba en la bóveda celeste, espacio de los *Aseyuu* que hace referencia a la energía, los sueños, el espíritu y las emociones conectadas en el espacio de arriba. Debajo, en el subsuelo, donde se haya *Mmarala*, deidad protectora de las riquezas y yacimientos de la tierra. A los lados, las dos territorialidades; uno, la vasta extensión de tierra donde se hayan las deidades protectoras de la flora y fauna; dos, la extensión de agua, donde se encuentra *Jepira*, el «Paraíso de los Muertos» Perrin (1972).

Por consiguiente, las cuatro territorialidades del universo wayuu interpretados en Norte, Sur, Este u Oeste, surge de la corporeidad de la mujer cuarta generación al trenzar la *Yonna* «baile wayuu», cuya danza forma un rombo que representa los cuatro espacios del conocimiento en cada punto de la cruz, así: arriba el espacio de *Aseyuu* o *Seyuu* para las energías, el sueño y la espiritualidad, abajo para la *Ku'yama*, expresión que refiere al trabajo, la producción y la acción, a los dos lados Este y Oeste, se encuentra el *Anaa Aa'in*, el ser y estar bien, en cuya noción se encuentra el seguir existiendo como pueblo, se refiere, a la Autonomía y al Gobierno. En el otro extremo, se encuentra *Atüjalaa*, representa la ciencia, la estética, la sabiduría y el arte. Estos puntos equidistantes unos de otros, son la transición *Alatiee* del conocimiento wayuu a manera de conexiones complementarias entre el Ser, Naturaleza y Cosmos. Teniendo en cuenta estas reflexiones surge una pregunta hilada con el objetivo de esta presentación: ¿Cuál es el papel de la educación y de la escuela en la iniciativa de los Museos Pedagógicos reconfigurados según la territorialidad y la contemporaneidad? La respuesta, podría ser: la educación y la escuela desempeñan

roles decisivos en la iniciativa de los Museos Pedagógicos, que buscan no solo transmitir saberes y conocimientos, sino también fomentar la comprensión cultural, la adaptación a los cambios sociales y tecnológicos, y la promoción de valores interculturales en un mundo cada vez más globalizado.

En primer lugar, la educación se reconoce como una herramienta fundamental para abordar los desafíos sociales y culturales. Se entiende que la escuela es un espacio donde se construyen y transmiten valores, normas y conocimientos que reflejan los ideales de la sociedad en la que está inmersa. Por lo tanto, se le asigna la responsabilidad de preservar la tradición cultural, así como de impulsar y adaptarse a las mutaciones sociales (Sánchez, 2018). En este sentido, la escuela enfrenta desafíos constantes para responder a las demandas de una sociedad en constante cambio. Esto implica la necesidad de integrar los avances históricos, tecnológicos y culturales a los procesos educativos, preparando a los estudiantes para participar de manera efectiva en un mundo cada vez más complejo y diverso.

Díaz, Maestre y Torres (2021), plantean que la educación se concibe como un proceso de construcción colectiva y horizontal, en el cual tanto maestros como estudiantes desempeñan papeles activos en la generación y adquisición de conocimientos. En lugar de ver la enseñanza como una simple transferencia de información, se enfatiza en la importancia de crear ambientes propicios para la producción y construcción del conocimiento. Además, se resalta la necesidad de promover la multi y la interculturalidad en el ámbito educativo. Esto supone fomentar la tolerancia hacia las culturas diferentes a la propia y adoptar una postura crítica frente al etnocentrismo, reconociendo y valorando la diversidad cultural como un activo enriquecedor para la sociedad.

En el contexto de los *Museos Pedagógicos*, se busca aprovechar el potencial educativo de estos escenarios para promover el conocimiento histórico-cultural, el reconocimiento de la diversidad cultural y diferentes formas de aprendizaje. Esto se traduce en el diseño de proyectos educativos que integran la comunidad local a la escuela, basados en una metodología participativa y centrada en las necesidades específicas tanto de los estudiantes como de la comunidad.

Uno de los aspectos innovadores de esta iniciativa es el desarrollo de los *P-AC,* que combinan la observación participante y la mediación intercultural para enriquecer el proceso educativo y fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad. Esto permite que la educación tenga impactos más significativos en la vida de los estudiantes y en el desarrollo de la comunidad en su conjunto (Sánchez, 2020).

Dentro de su perspectiva de formación integral, se espera que la escuela etnoeducativa promueva la interculturalidad y asegure el desarrollo de competencias fundamentales que formen al estudiante para interactuar con otras culturas de manera efectiva. Este enfoque representa un esfuerzo que evidencia la secuencia que

va desde el primer contacto entre el conocimiento cultural y la teoría pedagógica, generando así procesos de adquisición de saberes interculturales (Sánchez, 2020).

Para la escuela, la cultura se erige como el componente central que penetra los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños. En este contexto, se encuentran los pilares fundamentales del currículo, los planes de estudio, las metodologías y las estrategias didácticas. Cabe afirmar entonces, que si el maestro es capaz de interpretar con destreza cada aspecto y cada sendero de la formación de los estudiantes, puede transformar los saberes culturales en herramientas pedagógicas, teniendo en cuenta que la cultura engloba los elementos necesarios para el funcionamiento de la escuela etnoeducativa, los procesos de aprendizaje y convivencia.

El aula comunidad proporciona al maestro los recursos que lo guían hacia nuevas oportunidades de crecimiento personal, desarrollo profesional, fomento de conexiones sociales y comunitarias, así como instancias de liderazgo y orientación dentro de su contexto. Resulta fundamental adentrarse en una dinámica de aprendizaje y desaprendizaje simultáneo para evitar resistencias y favorecer una adaptación funcional al cambio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para la cultura wayuu los tejidos, constituyen reflexiones en torno a las cosas concepto, de esa manera se toman como ejemplos entre los múltiples que existen:

El *chinchorro*, Iguarán (2010), en él, se pueden vislumbrar múltiples conceptualizaciones que van desde lo corporal hasta lo territorial, es decir, existe una unidad entre la placenta, la matriz de la mujer y este elemento valioso de la cultura, que tiene dos maneras de referirse, el primero y el de mayor peso es *O'ulaa*, proviene de *Acho'unlaa*, significa matriz o placenta. El otro es *Süi*, objeto pasivo. En el *achounlaa* se concibe el niño desde su fecundación hasta su nacimiento y en el avance de su desarrollo, van saliendo órganos que van adquiriendo el objeto material *Süi*, que tiene un cuerpo, una cabeza, unos ojos, intestinos, ombligo, hígado y senos, son las partes del chinchorro fundamentales en la vida del wayuu, pues es la cama, mecedora, mesa, asiento de reflexión, lecho de los muertos.

La *kaasha* es otro objeto que identifica claramente la existencia de cuatro generaciones milenarias tales como deidades primigenias en su circularidad, representa la aréola luminosa que produce un eclipse total de sol o luna; las plantas, en su estructura física; lo animal, en el cuero que cubre su redondez y, finalmente la cuarta generación que es la persona que ejecuta la kaasha o el tambor. En este instrumento se haya lo femenino en su pasividad, es decir, cuando no está en ejecución. Es masculino cuando está en acción, manifestado por las dos baquetas que representan el pene «*jiera kaasha*» (el pene del tambor).

Los ejemplos anteriores dan fe de la cultura material e inmaterial wayuu, clave para comprender la complejidad de su entramado y base para la formación de los niños y jóvenes desde el legado de sus ancestros.

CONCLUSIÓN

La propuesta de *Museo Pedagógico* reconfigurados y reconfiguradores del saber pedagógico, se presenta como iniciativa innovadora y estratégica destinada a poner de manifiesto el patrimonio cultural wayuu, posibilitando una comprensión más amplia y detallada, para la cultura en general como para la escuela etnoeducativa en particular, lo cual facilitará un análisis profundo y crítico de diversos aspectos que caracterizan la vida escolar en los contextos de marcada ancestralidad.

La educación y la escuela desempeñan papeles fundamentales en la iniciativa de los *Museos Pedagógicos*, al promover la comprensión cultural, la adaptación a los cambios sociales y tecnológicos y la promoción de valores interculturales en contextos globalizados. Se busca fomentar una actitud crítica, tolerante y abierta hacia la diversidad cultural, preparando a los estudiantes para la ciudadanía activa y comprometidos en un mundo cada vez más interconectado. Se corrobora entonces, que la escuela etnoeducativa contribuye con el fortalecimiento de los aprendizajes contextualizados, haciendo uso de los recursos existentes en los entornos locales, promoviendo un enfoque lúdico en los procesos de aprendizaje, adoptando flexibilidad y dinamismo, y propiciando la eliminación de estereotipos y jerarquías preestablecidas (Sánchez, 2020).

La función de la educación y la escuela en la iniciativa de los *Museos Pedagógicos* se centra en la transferencia cultural, la formación dentro de los ideales de la sociedad y la adaptación a los cambios históricos, tecnológicos y culturales en un contexto globalizado. La educación se entiende como proceso de construcción colectiva y horizontal; tanto maestros como estudiantes son protagonistas en la generación de conocimientos. Se enfatiza en la necesidad de promover la interculturalidad, la tolerancia hacia otras culturas y la crítica al etnocentrismo.

Su finalidad se centra en identificar las raíces histórico-culturales, promover el reconocimiento cultural y explorar diversas formas de aprendizaje. En este contexto, se desarrollan los Proyectos de Aula-Comunidad basados en una metodología que incorpora la observación participante y la mediación intercultural, centrándose en las necesidades locales tanto de estudiantes como de la comunidad. Se busca transformar las percepciones de los espacios educativos, como el aula y fomentar la participación de la comunidad en la formación de los estudiantes. Esta pedagogía, inspirada en principios interculturales, tiene como objetivo la reafirmación y difusión de valores sin desafiar la dinámica natural del desarrollo sociocultural.

REFERENCIAS

Álvarez, J. (2005). Morfosintaxis de la negación clausal en kari'ña, caribe. *Revista Núcleo, 17*(22), 9-39.

Moacir, G. (2008). Historia de las Ideas Pedagógicas. Siglo XXI. Editores, S. A.

Green, A. (2011). *Significados de vida: Espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra* [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia.

Iguarán, G. (2010). Reflexiones en torno a las cosas concepto y la etnoeducación. *Revista Entretextos*, *4*(6 y 7), 34-37.

Iguarán, G. (2012). *Reseña Histórica del Internado Indígena de Nazareth*. La Guajira (Texto inédito).

Iguarán, G. (2019). *Etnoeducación en la perspectiva de la palabra mujer, matriz de las cosas concepto en la cultura wayuu* [Tesis doctoral]. Universidad del Magdalena.

Iguarán, G. (2021). *PÜTCHIKAA: Sabiduría ancestral femenina wayuu y «Territorialidad Epistémica». Horizontes de sentido y significados de la Palabra en la cultura Wayuu, como anclaje de la educación propia y la afirmación cultural* [Tesis de maestría]. Universidad de La Guajira.

Iguarán, J. (1963). *Mitos y cuentos guajiros*. Colombia [Texto inédito].

Paz, R. (2016). *Ale'eya. Cosmovisión Wayuu Relatos Sagrados*, Tomo I. Fondo editorial Wayuu Araurayu.

Perrin, M. (1976). *Journal d'agriculture tropicale et de botanique appliquéte. Traducido como Botánica y farmacopea wayuu (2001) por Gonzáles y Berena*. Universidad de La Guuajira; Universidad de París.

Perrin, M. (1978). *El Camino de los Indios Muertos. Mitos y símbolos Guajiros*. Editores Monte Ávila.

Mansen, R. y Mansen, K. (1984). *Aprendamos guajiro: Gramática pedagógica de guajiro*. Editorial Townsend.

Olza, J. y Jusayú, M. Á. (2012). *Gramática de la lengua guajira: morfosintaxis*.

Ramírez, R. y Dieck, M. (2019). Los pronombres personales en Wayunaiki. *Revista Lenguaje*, *47*(3), 479-512. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.6824

Sánchez, E. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales de saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *23*(83), 166-181. https://doi.org/10.5281/zenodo.143906

Sánchez, E. (2020). *Caminos interculturales praxis en el aula-comunidad, espacio de enseñanza y aprendizaje de etnoeducadores* [Tesis de magister]. Universidad de La Guajira.

Sánchez, E. (2021). Formación pedagógico-cultural de etnoeducadores en los senderos del aula-comunidad. *Utopía y praxis latinoamericana, 26*(95), 129-139. http://doi.org/10.5281/zenodo.5246355

Sánchez, E. (2023). Aprendizaje de las etnomatemáticas desde el constructivismo social de Vygotsky. *Revista nuestrAmérica*, (22), e8417788. https://doi.org/10.5281/zenodo.8417788

SUJETOS Y RELATOS: MEMORIA, HISTORIA Y PATRIMONIO DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL

Subjects and Stories: Memory, History and Heritage of Instituto Pedagógico Nacional

Edwin Andrés Toro Rengifo
Instituto Pedagógico Nacional. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
https://orcid.org/0000-0002-4106-2326

Resumen

Transformar estudiantes de últimos grados en Vigías del Patrimonio de su propia institución a través de un ejercicio de memoria escolar, resulta un escenario favorable para reflexionar sobre el sujeto y sus relatos en apuestas de reconocimiento y conservación del patrimonio. Es el caso del Instituto Pedagógico Nacional (Bogotá, Colombia), declarado patrimonio histórico y cultural de la nación, donde se adelantó una experiencia de investigación en la que los sujetos son, indistintamente, gestores e investigadores del patrimonio, portadores de saber sobre el pasado y el presente; y representación en relatos de memoria. Todo ello, en reconocimiento a una historia centenaria que requiere de estudio y apropiación.

Palabras clave: Sujetos; Patrimonio histórico y cultural; Instituto Pedagógico Nacional.

Abstract

Transforming students of last grades into guardians of heritage of their own institution through a school memory exercise is a great scenery for reflecting on the subject and its stories in efforts to recognize and preserve heritage. This is the case of Instituto Pedagógico Nacional (Bogotá, Colombia), declared historical and cultural heritage of the nation, where a research experience is carried out in which the subjects are, indistinctly, managers and researchers of the heritage, bearers of knowledge about the past and the present; and

representation in memory stories. All of this, in recognition of a centuries-old history that requires study and appropriation.

Keywords: Subjects; Historical and cultural heritage; Instituto Pedagógico Nacional.

INTRODUCCIÓN

La noción de patrimonio histórico educativo en Colombia parece no ser un campo de gran desarrollo, pese a los esfuerzos de algunas instituciones educativas, sobre todo del orden universitario, de crear algunos archivos pedagógicos; e incluso, a pesar de la existencia física de instituciones educativas que han sido consideradas patrimonio histórico y cultural de la nación, en parte, como un gesto político que reconoce solo su permanencia en el tiempo y no tanto sobre la intención de volverlas lugares de memoria u objetos de estudio. El reto está allí. En impulsar una *memoria escolar*, y mejor aún, una *cultura de la memoria escolar* que estimule a los diferentes actores educativos a reconstruir e interpretar el pasado de las escuelas como una forma necesaria para entender su presente y dar cuenta del devenir histórico de la cultura escolar en sus diferentes niveles (local, regional o nacional) para visibilizar, sobre todo, la participación de los sujetos que son a la vez portadores de memoria y protagonistas de la historia y que hacen parte viva del patrimonio histórico educativo. Como afirma Viñao (2010) «resulta evidente que uno de los requisitos para que algo se entienda que es patrimonio de un determinado grupo es la conciencia, entre sus componentes, de que forma parte del mismo» (p. 34).

En tal sentido, la memoria escolar hace varias distinciones frente a una historia de la educación o la pedagogía. Las tensiones *historia* y *memoria* que se han estudiado en las últimas décadas, adquieren también nuevos significados cuando se instalan en el contexto educativo. Cuando el pasado de la escuela es reconstruido bajo el paradigma de la historia, nos enfrentamos, a uno o a varios al tiempo, de los siguientes escenarios discursivos: a una colección de hechos o la reconstrucción de hechos como datos; a un saber científico sobre el pasado con pretensión de objetividad; o a la construcción simbólica de hitos, figuras fundacionales o ídolos (bajo la forma de personas destacadas: docentes, estudiantes, egresados). Alcanzar estos propósitos demandaría no solo un conocimiento muy específico sobre las técnicas o procedimientos de la historia, que implica poner el foco en los documentos y los archivos, en las voces oficiales y, en general, en todos los recursos que atestigüen un pacto de verdad *con* y *sobre* el pasado; sino también una renuncia a sujetos, singularidades o códigos que no suelen tener aceptación en los relatos históricos.

Por otro lado, una reconstrucción del pasado de la escuela desde los ejercicios de la memoria implica, en principio, reconocer en la memoria dos grandes dimensiones: una temporal y otra narrativa. Evocar desde un devenir temporal significa

hacer presente lo ausente, traer el pasado al presente, incluso asumiendo el riesgo de la subjetividad. Por lo que la dimensión narrativa adquiere especial relevancia en cuanto da forma a «la configuración del mundo singular, la afectación sensorial y psíquica que vivieron las personas en determinado momento histórico» (Toro, 2024, p. 30) atendiendo, incluso, a la multiplicidad de códigos con que los sujetos quieran materializar esa evocación. Por eso, en un ejercicio de memoria, se antepone al documento el testimonio, a la búsqueda afanosa del pasado objetivo se antepone la reconstrucción de todas las subjetividades, en las que se tiene la presencia de individuos o grupos de individuos que atestiguan, con sus relatos, esa experiencia del pasado.

Por ello, la *memoria escolar*, entendida en palabras simples como esa evocación del pasado de la escuela en la voz de sus propios protagonistas, se convierte en una manera expedita de pensarse la cultura material e inmaterial de la escuela, de una institución educativa particular o de la escuela como gran escenario social en línea de lo planteado por Ramallo y Porta (2017) como «una crítica a las investigaciones que no ponen en el centro de la escena el funcionamiento interno de la escuela» (p. 36). Es decir, reconstruir e interpretar la historia a través de los sujetos depositarios de memoria que son interpelados por otros sujetos en búsqueda de la misma memoria. La experiencia particular de un ejercicio de memoria escolar en el Instituto Pedagógico Nacional (Bogotá, Colombia) ayuda a entender la dimensión de esta propuesta planteada. El IPN fue declarado mediante la Ley 1890 de 2019 como Patrimonio Histórico y Cultural de la Nación en consideración, principalmente, a una historia casi centenaria en la que la institución ha contribuido, según reza la ley, «a los desarrollos de la formación musical, la educación física, la formación en valores para la convivencia pacífica y las formas alternativas de práctica docente, que se utilizan para la formación inicial de maestros».

Dichos aportes, junto a otros quizás, han servido de relato para articular las conmemoraciones que año tras año se llevan a cabo con motivo de su aniversario. Así mismo, reposan algunas publicaciones que han osado reconstruir la historia del colegio con motivo de algunas fechas especiales, se destaca, por ejemplo, la publicada por su fundadora Francisca Radke *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, desde 1927 hasta 1935;* o la publicada con motivo de su quincuagésimo aniversario *Instituto Pedagógico Nacional 50 años.* Otras tesis de posgrado y algunos ejercicios de investigación también han hecho la tarea de contar el pasado del instituto desde esos paradigmas de la historia. No obstante, la declaratoria de patrimonio demanda una mirada diferente de esa temporalidad, sobre todo, si se asume que el patrimonio no refiere únicamente al pasado, sino que involucra los hechos, los sujetos y los lugares del presente que se relacionan de múltiples formas con ese pasado.

¿Qué ocurre, entonces, cuando estudiantes y docentes activos de la institución (digamos, del presente) entran en diálogo con otros estudiantes y docentes (digamos, del pasado o del mismo presente) para preguntarse por el Instituto? Es, justamente, lo que se hizo como ejercicio de memoria escolar desde el semillero de investigación Vigías del Patrimonio y que se planteó, en palabras sencillas, como la realización de una serie de entrevistas que estudiantes y maestros harían a otros integrantes de la comunidad educativa (algunos de ellos activos y otros en retiro) para indagar sobre categorías que los mismos sujetos definieron para entender esa temporalidad dinámica y en constante transformación sobre la que ha vivido su Instituto. De esta experiencia, se quiere resaltar, por lo menos, tres grandes ideas: una relacionada con la metodología, es decir, con las posibilidades didácticas e investigativas de la entrevista en la formación interdisciplinar de los estudiantes de últimos grados; una segunda idea, relacionada con las comprensiones y configuraciones de los sujetos en un ejercicio de memoria escolar, tanto de los que participan (entrevistados y entrevistadores) como de aquellos que son reconstruidos en los relatos; y finalmente, una idea relacionada con las comprensiones particulares del patrimonio que surgen de un ejercicio de memoria escolar como este.

LA ENTREVISTA: EJERCICIO DE INVESTIGACIÓN Y DE MEMORIA ESCOLAR

En la investigación social, principalmente, se hace uso frecuente de la entrevista como técnica de recolección de información. Hernández Sampieri (2014) la define como «una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)» (p. 403). Destaca que a través de las preguntas y respuestas se logra la construcción conjunta de significados. Por otro lado, Vieytes (2004) la define como una conversación flexible acordada entre entrevistador y entrevistado para recoger información sobre el contexto. En términos generales, se habla de la existencia de tres tipos de entrevistas según la rigidez del cuestionario: estructuradas, cuando el entrevistador construye de antemano las preguntas y las despliega en la entrevista sin modificación alguna; semiestructurada, si la conversación le permite al entrevistador plantear nuevas preguntas a las pensadas inicialmente o contrapreguntas que direccionen o profundicen tópicos o respuestas del entrevistado; o abiertas, que dan total libertad y flexibilidad al entrevistador para orientar la entrevista. Además de la entrevista individual o grupal a profundidad, se incluye también la entrevista episódica resaltando los relatos de los actores por su nivel de recordación en circunstancias concretas y contexto como unidad principal, desde luego con su percepción subjetiva que al realizar contrastación de fuentes de información o de sujetos permiten dar cuenta de la especificidad del hito histórico o pedagógico.

Pensarse la entrevista, al mismo tiempo, como un ejercicio de formación interdisciplinar y como un ejercicio de memoria escolar es una apuesta pedagógica de gran trascendencia. En primer lugar, con el sentido de fortalecer a sujetos tanto inquietos y comprometidos con la investigación como sujetos empoderados con la trascendencia cotidiana e histórica de la cultura pedagógica IPN. Trascendencia en la construcción del tejido social enmarcada en una investigación que busca un conocimiento empático tanto de los sujetos y sus vivencias, relatos y anécdotas, así como de la información encontrada en diferentes sujetos que permiten desde sus narraciones y evidencias reconstruir la historia pedagógica de casi cien años y el empoderamiento del IPN como instituto histórico-social desde sus propios actores tanto pasados como actuales.

En segundo lugar, porque los aprendizajes que demanda la entrevista incluyen, entre otros, la formulación de preguntas (y la comprensión, incluso, de los diferentes tipos de preguntas), la creación de un *ethos* discursivo que permita al estudiante-entrevistador entenderse desde un lugar de enunciación diferente al que emplea en otros espacios de interacción en la escuela, el desarrollo de una actitud asertiva que le permita sostener una conversación en la que es líder y moderador, pero también el desarrollo de una cultura de la escucha que le permita, con acciones positivas de respeto, reconocimiento, empatía y agradecimiento recibir la información de su entrevistado. Posterior a ello, la entrevista demandará procesos de lectura crítica, de escritura y reescritura que permitan darle una coherencia y cohesión a una narrativa que en la oralidad puede ser tan dispersa como la suministre el entrevistado.

Es decir, desplegar la entrevista en un aula de clases resulta en una forma de crear situaciones comunicativas reales, con emisores-receptores reales que favorecen en todo sentido la comprensión de una verdadera comunicación. Máxime cuando los estudiantes son pensados pedagógicamente como agentes sociales con voz propia, capaces, aún con acompañamiento de los maestros, de definir sus propias categorías de búsqueda, formular sus preguntas y construir como individuos y en colectivo comprensiones particulares del patrimonio educativo, no ideas dadas y apropiadas, sino reconocidas desde su propia voz y pensamiento. Esta experiencia resulta en una primera apuesta por vincular a las generaciones de estudiantes del presente con el devenir histórico de la institución de la que hacen parte. Por eso, ratificamos una idea que nos parece fundamental*: la entrevista es una estrategia pedagógica potente para dinamizar procesos de memoria escolar que requieren la participación activa de sujetos que deben ser reconocidos como memoria viva y depositarios de saberes y experiencias en instituciones educativas patrimoniales*.

Esta idea, por supuesto, implica un desplazamiento teórico de la entrevista para ser entendida más allá de una técnica de recolección de información y más bien como un ejercicio de memoria escolar. Al respecto, citamos dos ideas potentes.

Vásquez-Recio (2021) afirma que las entrevistas son concebidas como una ocasión narrativa por excelencia donde la memoria es su fuente de vida, «la narración necesita de la memoria porque para poder narrar hay que retener la experiencia vivida para seguir contándola» (p.10). Ramallo y Porta (2017) afirman que las entrevistas, en ejercicios de memoria escolar, suelen estar pobladas de «relatos biográficos, narrativas alegóricas, recuerdos fragmentados, clichés narrativos, descripciones, metáforas e informaciones» (p.43). Es decir, el pasado es construido en el presente por fuera de los discursos oficiales, los relatos institucionalistas o de las miradas «desde arriba» sino en voz y agencia de los sujetos que han poblado los lugares escolares por décadas enteras y que en sus visiones configuran el sentido de pasado y patrimonio (asunto del que hablaremos más adelante).

Una relación necesaria, y aún pendiente en esta disertación, es la existente entre memoria escolar y patrimonio, en la que cobran especial sentido las entrevistas. Si bien, el concepto de memoria, como ejercicio social, ha estado ligado principalmente a la reconstrucción del pasado traumático que han vivido las sociedades sobrevivientes a los horrores de las guerras o los conflictos, en parte como camino para la comprensión de dichos pasados; es posible desplazar la memoria a otros escenarios, como el educativo, que si bien podría enfocarse en develar las afectaciones que las escuelas han sufrido en los escenarios de guerra, también comporta otra serie de recuerdos y experiencias que parecen propias y particulares de la escuela. Es decir, es una memoria que amplía su materia en la medida en que rescata una dimensión cultural, social, histórica y hasta emotiva de la misma escuela, en la que la experiencia singular, por ejemplo, a través de un ejercicio como la entrevista, es interpelada desde «las biografías, la ponderación de lo vivido y de lo sentido» así como la incorporación de un conjunto de registros, por lo general olvidados e invisibilizados que suelen llevar consigo los sujetos: fotografías, cuadernos, libros de estudio, guías, horarios de clase, informes, entre otros.

Por ello, un primer camino transitado por *Vigías del Patrimonio IPN* implicó asumir la entrevista, en tanto técnica de recolección de información, y con ello una apuesta pedagógica por la formación investigativa de los estudiantes de educación media y educación superior, y como esfuerzo ingente porque los mismos estudiantes (se) descubrieran o (se) reconstruyeran en un espacio a la vez académico, social, histórico y cultural que es el patrimonio educativo del que hacen parte. En esta primera fase de la experiencia, los estudiantes del Énfasis Social y Crítico del IPN, junto con monitores de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y maestros investigadores del semillero Vigías del Patrimonio trabajaron sobre la siguiente unidad de trabajo: pensarse teórica y metodológicamente la entrevista y el patrimonio, aprovechando el potencial pedagógico y dialéctico del aula de clases; definir y apropiar unas categorías del pasado y del presente (dimensión temporal de la memoria) sobre las cuales se pudiera explicar el sentido patrimonial de la

institución y luego definir sujetos que, por medio de entrevistas, pudieran aportar a la comprensión de esas categorías, por supuesto, mediados por una doble subjetividad: la del entrevistado que evoca el pasado desde sus propios marcos de referencia y la del entrevistador que no cesa de actualizar y contrastar esos relatos con su propio presente. Ante esto, resulta atractiva la idea de comprender esas formas de configuración de los sujetos en un ejercicio de memoria escolar sobre patrimonio educativo.

LA CONFIGURACIÓN DE LOS SUJETOS EN EL PATRIMONIO EDUCATIVO

La experiencia particular de memoria escolar en el Instituto Pedagógico Nacional nos permite pensar tres condiciones de posibilidad para el sujeto que se inscribe en procesos de memoria sobre patrimonio educativo: (i) la búsqueda y gestión del patrimonio; (ii) la acción de memoria singular del pasado y del presente; y (iii) su representación en los relatos de memoria (asunto que apenas se enunciará). Para insistir en la metodología de esta experiencia, es claro que en primer lugar haremos un análisis de roles, discursos y valores de entrevistadores y entrevistados, para luego enunciar la necesidad de reflexionar los sujetos que fueron mencionados en las entrevistas sin estar allí presentes pero que son interpelados, en casi todos los casos, por los entrevistados.

La búsqueda y gestión del patrimonio fue encomendada, entonces, a los estudiantes. Fue necesario en nuestro contexto aprovechar una doble coyuntura: la conmemoración del aniversario 97 del Instituto que suele ocurrir sobre los primeros meses del año; pero más importante aún la cercanía del centenario que sirvió como argumento (o pretexto) para el desarrollo de la actividad. Es decir, era necesario circular un discurso que convenciera a estudiantes de educación media de la necesidad de hacer un proceso de memoria escolar que aportara a las comprensiones del patrimonio histórico y cultural que parecía un mandato legal, pero que nos convocaba como comunidad a dialogarlo justo en las postrimerías de su centuria. Al principio, no parecía un asunto motivante. Y frente a ello, planteamos dos conjeturas: que los estudiantes suelen ser lectores y no tanto investigadores históricos, lo cual, en principio, los orienta casi siempre a la crítica o el análisis del pasado que otros han narrado. Pocos escenarios de la escuela les permiten a los estudiantes reconstruir pasado, bien en forma de historia, bien en forma de memoria. Por otro lado, no existe un interés genuino por el pasado de su propia institución que año tras año ha fijado su atención en las mismas narrativas: la fundación, personajes ilustres, algunos hitos. Es decir, los estudiantes creen conocerlo todo sobre su institución, porque lo importante, lo hegemónicamente narrado, se convierte en todo.

No obstante, el gesto pedagógico de transformar a los estudiantes en vigías del patrimonio, del patrimonio del que son parte, resultó en una posibilidad para ampliar la textura del patrimonio mismo por cuenta de las categorías que los estudiantes definieron para enmarcar los relatos del pasado institucional que merecían especial reconocimiento. Es decir, que el patrimonio escolar del Instituto Pedagógico Nacional, en voz y agencia de sus propios estudiantes, se resume en un conjunto de formas de vida y cotidianidades que reflejan los anhelos y las frustraciones de generaciones enteras. Por ello, era importante indagar por la educación pública de la mujer en que la institución fue pionera, la secularización y democratización de las aulas, la movilización social de los estudiantes, las hazañas deportivas y culturales, la transformación del currículo, de los espacios y las prácticas pedagógicas, los desafíos que ha tenido que afrontar la escuela desde sus inicios: violencias, consumos o tensiones. Que los mismos estudiantes fueran partícipes de la búsqueda y reconstrucción de esas especificidades del pasado y del presente aumentó su interés y motivación porque les permitió escuchar a otros sujetos de la institución que les compartieron su experiencia en la que muchos de ellos se (re)conocieron. De allí resulta otra idea fundamental: *los diferentes sujetos de una comunidad educativa deben ser partícipes de la gestión del patrimonio educativo desde sus propias nociones de patrimonio para, con ello, procurar una apropiación genuina del pasado patrimonial*.

Es así, como también aparecieron en el escenario académico voces del pasado y del presente que ostentaban un conocimiento casi inexplorado del Instituto. Los estudiantes entrevistadores eligieron a otros actores de la comunidad educativa, docentes y administrativos en retiro y en ejercicio, egresados, personal de apoyo y de servicios generales porque en ellos encontraron una fuente de indagación. Sujetos reconstruyendo el patrimonio histórico educativo a partir de su propia subjetividad; sujetos que, al mismo tiempo, se reconocen como partícipes y contribuyentes en la consolidación del patrimonio histórico; sujetos que, finalmente, inspiran a nuevas generaciones de estudiantes a comprender que su experiencia en el presente será un legado para las generaciones del futuro. Un ejercicio de consciencia histórica que los mismos estudiantes apreciaron de manera significativa y que, en cierto sentido, contribuye a desmitificar los grandes relatos que por años imperaron en la narrativa institucional.

Por ejemplo, que Francisca Radke, la fundadora del Instituto, tuvo que dejar su cargo porque un grupo de estudiantes se manifestó en contra de sus malos tratos; que por años hubo una capilla dedicada a la vocación cristiana que fue destruida por un Rector, no obstante el sacerdote de la zona seguía ingresando a escondidas para aplicar los sacramentos a los docentes más devotos; que las clases de educación física, principalmente las de gimnasia, eran decoradas musicalmente por una gran pianista; que las primeras maestras egresadas no querían dedicarse a la docencia, a pesar de que era la apuesta pedagógica del Instituto, porque seguían motivadas

por el imperativo social del matrimonio; o que la llegada de los primeros hombres estudiantes al Instituto generó extrañeza, recelo, pero al mismo tiempo curiosidad y una exigencia inusitada. En fin, estamos frente a un cúmulo de pequeñas remembranzas que leídas en conjunto permiten analizar la importancia de la institución como reflejo de la misma sociedad colombiana, de rituales cotidianos que permiten entender las transformaciones del sistema educativo, pero también de los valores culturales, estéticos y pedagógicos. Es decir, es una manera de hacer memoria de las tradiciones y prácticas pedagógicas que por su denotada continuidad le dieron la condición de patrimonio histórico y cultural al Instituto Pedagógico Nacional, que debe, sin atisbo a duda, darle voz a sus protagonistas que guardan en su recuerdo las imágenes y experiencias de ese pasado.

Por último, queda un escenario para la reflexión posterior. Los relatos de los sujetos entrevistados están llenos de personajes, muchos de ellos desconocidos en los relatos históricos oficiales: vigilantes que pasaron a ser docentes por su carisma y dedicación, estudiantes que destacaron en prácticas deportivas o en escenarios culturales nacionales o internacionales, sujetos que subvirtieron valores instalados culturalmente pero que resultaron un desafío para la institución: nuevas estéticas, nuevos consumos, nuevas identidades sexuales o de género, nuevos intereses académicos o deportivos, nuevas expresiones, migrantes nacionales e internacionales. En fin, toda una amalgama de existencias que resultan necesarias, en un estudio patrimonial, para entender la manera en que una escuela, en un siglo de existencia, se transforma a sí misma en la tarea de transformar a los otros.

EL PATRIMONIO MÁS ALLÁ DE LA LEY: A MANERA DE CONCLUSIÓN

Una historia de esfuerzos y sensibilidades sobre el pasado ha logrado instalar el concepto de patrimonio en las sociedades contemporáneas, bien con la intención de estudiar, conservar o difundir las aristas y peripecias del pasado; o bien, como esfuerzo reparador o de reconocimiento por esas trayectorias que han construido país. En Colombia, no existe una categoría jurídica para referir al patrimonio educativo, por lo que se hace uso del patrimonio histórico y cultural de la nación para referenciar instituciones de gran trayectoria como el Instituto Pedagógico Nacional, que además han sido un referente para el debate pedagógico y en otrora época de inspiración para la elaboración de políticas públicas en educación.

No obstante, vemos en la noción de patrimonio otros escenarios que sobrepasan la determinación jurídica. En primer lugar, como afirman Chávez y Macías (2018), el patrimonio también es un «recurso de la memoria colectiva (…) y que, como tal, forma parte de la identidad social» (p. 146). Por ello, las instituciones patrimoniales no deben escatimar recursos para la investigación y conservación de su pasado, principalmente, reconociendo la participación amplia y destacada de

los sujetos que han actuado en el devenir pasado y presente, pues el patrimonio educativo «refleja las formas de vida y de pensamiento de una sociedad: anhelos, ideologías, normas, valores, actitudes, resistencias, conocimientos, formas de comunicación, relaciones sociales, entre otras» (Chávez y Macías, 2018, p. 146). Gran parte del pasado patrimonial, sobre todo material y documental del Instituto, se conserva en el Museo Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional, pero hasta ahora se conocen iniciativas pedagógicas en las que la comunidad educativa se involucra en la búsqueda y reconocimiento del pasado patrimonial.

Es la apuesta del semillero Vigías del Patrimonio, recoger la historia del Instituto proyectado a la celebración de su centenario, desplegando estrategias de investigación que no solo vinculan la revisión de los archivos históricos que reposan de manera dispersa en las instituciones que se dedican a ello, sino, y sobre todo, en la generación de espacios de diálogo con los actores que han vivenciado la historia y la recogen en su memoria, y la necesidad de reconocer a los otros miembros de la comunidad como voces y protagonistas de la historia y la vida del IPN. Para ello, se reconoce el lenguaje como estructurante de la realidad histórica y cultural, y al patrimonio como una materialización de experiencias y discursos creadores de sentido y apropiación de la cultura pedagógica en la que se inscribe la institución. Es imperativo, entonces, darle vida a una ley que ya reconoce el pasado, pero pensando en acciones para el presente y el futuro, donde se percibe la necesidad de mantener vivo el patrimonio histórico y cultural del IPN, por medio del reconocimiento de las realidades históricas que a través de más de nueve décadas en el trascurrir pedagógico han dejado huellas significativas desde los diferentes actores.

El patrimonio también alienta posibilidades pedagógicas en aula. Las entrevistas como estrategias de formación en investigación y como recursos de gestión y apropiación del patrimonio permiten resaltar los significados y perspectivas del modo en que los sujetos, tanto pasados como actuales, experimentaron o experimentan su pertenencia al mismo de una manera contextualizada y holística. También, brindan a los estudiantes experiencias vividas en el IPN que evocan remembranzas que los potencializan en tanto investigadores o protagonistas actuales, lo cual les estimula a emular procesos o situaciones que trasciendan en la historia y tejan socialmente por medio del diálogo intergeneracional, ya sea consciente o inconscientemente.

Es así, como se pretende estimular a otras instituciones educativas a que desplieguen estrategias similares, principalmente en un país como Colombia, que debe llamar la atención sobre su patrimonio educativo, empoderar a los sujetos en la investigación y la gestión del pasado de la cultura escolar y crear narrativas en el presente que aboguen por la preservación y estudio de las experiencias pedagógicas que viven en el relato de memoria de la población colombiana. El IPN es apenas un ejemplo, esta experiencia es apenas una apuesta; la cultura de la memoria escolar

debe garantizarse en cada uno de los espacios educativos que a su manera hacen historia, contribuyendo a la formación de ciudadanos que día a día construyen país.

REFERENCIAS

Chávez González, M. L. & Macías Guzmán, E. (2018). El patrimonio histórico educativo a través de las fotografías: la historia de la educación física en México. *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo, Campinas (SP)*, 144-169.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación.* Ciudad de México: McGraw Hill.

Ramallo, F. & Porta, L. (2017). Narrativas y trayectorias invisibilizadas. La memoria escolar y los estudiantes del Colegio Nacional de Mar del Plata. *Praxis Educativa (Arg)*, 35-45.

Toro Rengifo, E. A. (02 de 09 de 2024). *La búsqueda como acción central y el espectro como figura de la acción: dispositivos de figuración en un teatro contemporáneo que expresa la relación entre teatro, historia y memoria en Colombia.* Obtenido de Repositorio Universidad Nacional de Colombia: https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/85677?locale-attribute=pt_BR

Vázquez-Recio, R. (2021). La memoria narrada en experiencias de desenganche escolar: Por un conocimiento situado para la mejora educativa. *Psicoperspectivas*.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas.* Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Viñao, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo 21*, 17-42.

LA RESIGNIFICACIÓN Y LA REVALORIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES PATRIMONIALES[1]

The Resignification and Revaluation of Patrimonial Concepts

Norberto Reyes Soto
Universidad Complutense de Madrid (España)
https://orcid.org/0000-0001-5014-8968

Sara Ramos Zamora
Universidad Complutense de Madrid
https://orcid.org/0000-0002-1694-9697

Resumen

Este trabajo presenta de manera parcial los resultados de una experiencia educativa llevada a cabo con estudiantes de secundaria en Italia, a partir de un caso de estudio basado en los patrimonios controversiales y en la dimensión afectiva y emocional para contribuir a una concienciación ciudadana. La experiencia didáctica se centró en las percepciones previas y cuestionó el significado de lo patrimonial así como los elementos que configuran el llamado proceso de patrimonialización, empleando una metodología de investigación mixta. Sus resultados confirman la importancia de la resignificación y la revalorización de las percepciones patrimoniales y la necesidad de seguir investigando en estrategias que favorezcan la polisemia de lo que cada uno concibe como propio y patrimonial.

Palabras clave: Educación patrimonial; Emociones; Patrimonialización; Resignificación; Ciudadanía.

[1] Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2020-116662GB-I00 «Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)», financiado/a por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.

Abstract

This work partially presents the results of an educational experience carried out with high school students in Italy, based on a case study based on controversial heritage and the affective and emotional dimension, to contribute to citizen awareness. The didactic experience focused on previous perceptions and questioned the meaning of heritage as well as the elements that make up the so-called heritage process, using a mixed research methodology. Their results confirm the importance of resignification and revaluation of heritage perceptions and the need to continue researching strategies that favor the polysemy of what each person conceives as their own and heritage.

Keywords: Heritage education; Emotions; Heritagization; Resignification; Citizenship.

INTRODUCCIÓN

A partir de 1983 en la universidad española acontece una profunda transformación con la institucionalización de multitud de disciplinas que pretendían convertirse en un nuevo campo de estudio con carácter propio, surgiendo así los departamentos universitarios. Estos con el fin de hallar un corpus epistemológico y metodológico particular se fueron, necesariamente, especializando y, a su vez, se convirtieron en autónomos y estancos. En la actualidad, estas secciones departamentales ya conformadas o, en proceso algunas de ellas, con campos de estudio de referencia se encuentran con la necesidad de compartir y cooperar para seguir creciendo, ofreciendo investigaciones aún más relevantes si cabe, lo que es un reclamo de cambio en una parte de la comunidad universitaria para llegar a adaptarse a los nuevos tiempos caracterizados por la interconexión y la interdisciplinariedad (Caldera, 2020).

En este contexto se inserta el presente trabajo que parte de la necesidad de abrir vínculos de colaboración a partir de los estudios de Educación Patrimonial en centros educativos (desde el ámbito formal) entre la enseñanza de las Ciencias Sociales y los Estudios Educativos para explorar las posibilidades de *futuras sinergias*. Hoy en día, el patrimonio es interdisciplinar ya que es objeto de estudio no solo para la propia Educación Patrimonial (con mayúsculas), sino también para la Historia o la Historia del Arte así como desde sus disciplinas auxiliares como la Paleografía o Arqueología, la Historia de la Educación, la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Economía o el Turismo.

Esta investigación forma parte del proyecto EPITEC2, liderado por Cuenca y Martín-Cáceres, que define *patrimonio controversial* como aquellos elementos patrimoniales que son seleccionados didácticamente en respuesta a diversas causas que plantean o generan conflicto, controversia, dilema o debate, ya sea ideológico, político, económico, social, cultural o ambiental, debido a la interacción entre ellos, o que entrañan algún tipo de discriminación o dominio hegemónico de un

elemento sobre otro, provocando que este último sea olvidado o silenciado (Arroyo-Mora et al., 2022: 38).

Como queda asentado, el patrimonio y la Educación Patrimonial atienden a intereses y ámbitos de estudio muy diversos pero todos coinciden en servirse del potencial del patrimonio como vehículo para educar y formar, aunque con diferentes finalidades y matices. Este estudio defiende la capacidad del patrimonio para traspasar culturas, ideologías o religiones con el fin de crear una *ciudadanía democrática* capaz de convivir de manera crítica en sociedades cada vez más globales, interconectadas y plurales (Pagès, 1997; Delgado-Algarra, 2014; Santisteban et al.,2016; Castro y López-Facal, 2017).

En el ámbito internacional la *heritage education* comienza a despuntar hacia el último tercio del siglo pasado. Previamente, la aparición de la Guía Básica de Educación Patrimonial (Horta, Grunberg y Monteiro, 1999 citado en Fontal e Ibáñez-Etxeberría, 2016) en la década de 1960 en Brasil, influenciada por el pensamiento de Freire, supondrá con hito internacional; y, por otro lado, la publicación de diversos documentos (convenciones, recomendaciones o medidas) impulsadas por la UNESCO o el Consejo de Europa que desde 1972 y 1998, respectivamente, contribuirán a elaborar el marco teórico desde donde se impulse la educación y la gestión del patrimonio (Fontal e Ibáñez-Etxeberría, 2016). Sin embargo, no será hasta comienzos del siglo XXI cuando la Educación Patrimonial comience a ser reconocida debido al considerable aumento de la producción científica en países como Reino Unido, Brasil o Italia.

En España hay dos instrumentos clave para la Educación Patrimonial. El primero de ellos es el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP) que, a pesar estar desarrollándose desde la década de 1980 se aprueba como tal en 2013, siendo competencia del Instituto del Patrimonio Cultural de España y cuyos objetivos se vertebran desde la investigación y la innovación en la Didáctica de la Educación Patrimonial así como en la formación de profesionales. Y, el segundo, el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) cuyos principales objetivos destacan, entre otros: observar, servir como punto de encuentro y difundir el amplio conjunto de acciones que se desarrollan tanto en España como en Europa desde cada ámbito y nivel educativo (Fontal, 2016).

Como consecuencia de la necesidad de aunar sinergias multidisciplinares, como adelantábamos más arriba, esta investigación parte de una doble perspectiva patrimonial. Por un lado, desde un *enfoque interdisciplinar*, sistémico integral y global que trata de superar una visión tipológica reduccionista y tradicional fundamentada a partir de los estudios de Querol y Martínez (1996), Ballart (1997) y Prats (1997); por otro, toma un *enfoque holístico* del patrimonio basado en una visión dinámica y relacional generada en el *vínculo* entre las personas y los bienes patrimoniales, incluyendo la dimensiones personales, familiares, emotivas, identitarias,

evocadoras o estéticas, a partir de los estudios de Cuenca (2002), Estepa y Cuenca (2006) o Fontal (2022).

Así pues, la visión patrimonial interdisciplinar y relacional sirve para dar sentido a los elementos que intervienen en el denominado proceso de patrimonialización. Gómez (2014) aborda los *procesos de patrimonialización* desde la dimensión afectiva, siendo desarrollados posteriormente por Fontal y Gómez (2015) o Fontal (2016: 116 y 127) contribuyendo de manera decisiva a la definición de patrimonialización entendida como el resultado de un proceso. Este se basa en la concepción dinámica y secuencial que experimenta una persona cuando percibe un elemento patrimonial. A partir de esta percepción inicia un proceso donde se activan y se interrelacionan diferentes elementos como son los vínculos, la sensibilización, la identificación, la memoria y la identidad, las relaciones entre bienes y personas en forma de propiedad (apropiación simbólica y pertenencia), la valoración y la conservación, a partir de un procedimiento dinámico y flexible basado en las dimensiones cognitiva y afectiva y emocional.

Por otro lado, a partir de los avances en el campo de las emociones (Salovey y Mayer, 1990) producidos en los últimos compases del siglo xx, la *dimensión afectiva y emocional* ha comenzado un progresivo reconocimiento como objeto de estudio en diversas disciplinas, especialmente, en el campo educativo donde cada vez más investigaciones se atreven a afrontarlas e investigarlas, desde diferentes ámbitos y enfoques tanto cualitativos como cuantitativos (Castro y López-Facal, 2017; Bisquerra y Mateo, 2019; Munilla y Martín-Cepeda; 2020; Lucas *et al.*, 2023), lo que demuestra que las emociones han dejado de ser ignoradas y olvidadas, desde el analfabetismo emocional (Bisquerra y Mateo, 2019) propio del paradigma positivista y las corrientes racionalistas. Por tanto, nos situamos inmersos en un necesario proceso de «derrumbe de barreras entre lo racional y lo emocional» (Domínguez y Riveiro, 2017: 49).

Uno de los objetivos de la presente investigación fue aplicar e identificar en qué medida una estrategia didáctica basada en el proceso de patrimonialización de los pórticos boloñeses (de origen controversial) y en una metodología fundamentada en la dimensión afectiva y emocional promueven la capacidad de resolución de problemas en cuestiones ecosociales relevantes que afectan a un patrimonio ecosocial cercano o identificado en estudiantes de Bachillerato en Italia.

Como consecuencia de averiguar los conocimientos previos relativos a las concepciones patrimoniales del alumnado participante en el proyecto durante el estudio de campo, se advirtió la importancia de la *resignificación y revalorización* patrimonial como elementos emergentes en el proceso de investigación y esenciales para conocer de manera amplia la riqueza patrimonial que nos rodea. Se ha de matizar que esta resignificación y revalorización es comprendida desde una reestructuración cognitiva y afectiva del estudiante de su propio proceso de enseñanza

y aprendizaje, es decir, de lo que concibe como patrimonio y llega a salir de unos moldes previos para ampliar su visión partiendo de las siguientes preguntas, *¿qué es para mí el patrimonio? o ¿Qué pienso y siento que es el patrimonio?* Por tanto, se parte de la resignificación de la propia concepción de lo que para uno significa o puede llegar a ser patrimonio, proceso en el que los patrimonios controversilaes podrían llegar a ser decisivos.

Por estos motivos, cuando a partir de un nuevo aprendizaje un concepto ya conocido transforma su significado llega reestructurase o resignificarse, por consiguiente, llega a revalorizarse.

> […] se revindica el patrimonio en minúsculas, constituido por nuestros pequeños objetos, recuerdos o historias y que atesoramos a nuestro alrededor. Patrimonios que nos sirven para recordar una de las muchas vidas que hemos vivido o nos han contado, que nos defienden, que hacen posible empatizar con otras personas definiendo redes donde la emoción, el afecto o la empatía son elementos esenciales para provocar el intercambio de experiencias y emociones, paso previo en la definición de una red y de una comunidad patrimonial […] La suma de todas estas consideraciones plantea un cambio en las normas. Una deriva desde la que hemos pasado de intentar delimitar lo que no es patrimonio a un paradigma de corte más inclusivo que busca sumar todo aquello que sí es patrimonio; multiplicando las relaciones y los intercambios desde la consideración social del patrimonio y su efecto como acelerador de interacciones destinadas al desarrollo de espacios comunes desde los que trabajar, comunitariamente, en / con / desde / para el patrimonio; renovando el concepto de «acrecentamiento» de la Ley de Patrimonio desde una perspectiva ciudadana, comunitaria y militante; evolucionando desde meros conservadores y consumidores del patrimonio hacia espacios ciudadanos para la toma de decisiones, de custodia y de gestión responsables y comunitaria desde los que la ciudadanía reclama un papel más amplio a la hora de definir su importancia y consideración. También su uso y gestión. Nos hemos trasladado, en este proceso, hacia competencias proactivas que culminan en nuestra propia consideración de la persona como patrimonio: somos seres patrimoniales. (Portolés, 2020: 35)

METODOLOGÍA

El carácter científico en las investigaciones en educación y, concretamente, en áreas como la Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio, está en el punto de mira lo que demuestra un renovado interés por abordarlo (Sánchez *et al.*, 2019). En esta investigación uno de los mecanismos adoptados para conferir el carácter científico se trabaja desde la descripción minuciosa de todas las fases metodológicas que siendo argumentadas desde las bases epistemológicas donde se sustentan, confieren coherencia científica a todo el conjunto.

Con el fin de perseguir los objetivos propuestos y obtener la información necesaria para analizar y responder así a nuestras preguntas de investigación, hemos empleado para el estudio de campo una metodología basada en un modelo mixto anidado que, desde el enfoque cuantitativo, responde a un diseño cuasiexperimental con pretest y postest sin grupo de control; y, desde el enfoque cualitativo, a la metodología investigación-acción participativa la cual permitirá justificar y ofrecer una descripción más amplia y profunda de la experiencia didáctica.

Recogiendo alguno de los diseños metodológicos de carácter mixto que tienen lugar en la Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio (Sánchez *et al.*, 2019) advertimos que las investigaciones mixtas parten de una visión pragmática de la realidad, aunando el método científico tradicional con métodos complementarios de corte cualitativo basados en el sentido común, la practicidad y la aplicabilidad, que en conjunto complementan en amplitud y hondura la comprensión de los fenómenos sociales y educativos. «En este sentido, se tienen en cuenta los puntos aportados a la ciencia por Kuhn (1962, 1972, 1982) cuando explica que los fenómenos no pueden entenderse por completo, ni son la realidad, sino que son una parte de un gran fenómeno que se explica desde el punto de vista subjetivo de la realidad que se percibe, según el contexto y la trayectoria científica, siendo las teorías finales complementarias entre sí para la explicación de dichos fenómenos»(-Sánchez *et al.*, 2019).

Según Latorre *et al.* (2005: 275-276) la investigación-acción es una metodología difícil de definir dada su variedad de enfoques y usos, sin embargo, es claro que se trata de un modelo alternativo que, siguiendo corrientes sociocríticas, se opone al modelo tradicional científico y, por tanto, el profesorado toma el rol de investigador mediante colaboración, integra el contexto social, participa e implementa con su acción en su aula la propia investigación.

La investigación-acción pretende mejorar y perfeccionar la experiencia socioeducativa, así como las competencias profesionales o los programas de enseñanza de sus protagonistas mediante «un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales –en nuestro caso de la educación– acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con ayuda, o sin ella, de un facilitador externo al grupo» (Sánchez *et al.,* 2020: 125) y, por tanto, pretende siempre ampliar en la comprensión de los procesos socioeducativos. Así, este enfoque permite intervenir y participar en el proceso desde una perspectiva democrática.

El estudio de campo, basado en el *proyecto Sento*, se desarrolló con una muestra total de n=62 estudiantes de entre 16-17 años, pertenecientes al tercer ciclo de Educación Secundaria de segundo grado, entre los meses de octubre y diciembre de 2022, en el Instituto de Educación Secundaria Enrico Mattei de San Lázaro di Savena, Bolonia.

Los instrumentos utilizados para la recogida de los datos que mostraremos en este trabajo responden a la estrategia de triangulación basada en el cuestionario inicial y final, basado tanto en preguntas cerradas o de opción múltiple como abiertas; el grupo de discusión, ambos validados por Comité de Expertos y Comité Ético (este último de la Universidad Complutense); así como la observación participante y el análisis de productos.

Posteriormente, los datos recogidos mediante el cuestionario y el grupo de discusión se analizaron a partir del sistema de categorías y programa de análisis cualitativo Atlas.ti.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En cuanto a los conocimientos previos de los grupos muestrales recogidos mediante un cuestionario inicial, como se puede observar en la tabla de frecuencia que sigue (basado en respuestas cerradas), desde el análisis estadístico descriptivo, un 70,2% afirma saber lo que es el patrimonio; un 19,3% que no y un 10,5% sabría «algo». Mientras que un 56% sostiene no conocer qué son los patrimonios controversiales o «patrimonio dissonante». En este sentido hemos de explicar que la traducción literal del adjetivo «controversial» al italiano sería «controverso/a» pero que siguiendo la recomendación de una de las componentes del Comité de Expertos en Italia se aconsejó el uso de «dissonante» por considerarlo más apropiado al significado en el contexto que ser refiere como «problemático» o «debatible».

Tabla 1. Porcentajes de respuesta para las preguntas CI.01 (¿Sabes qué es el patrimonio?) y CI.03 (¿Has oído hablar del «patrimonio controversial»?).

1. Sai cos'è il patrimonio?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	40	70,2	70,2	70,2
	No	11	19,3	19,3	89,5
	Non so	6	10,5	10,5	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

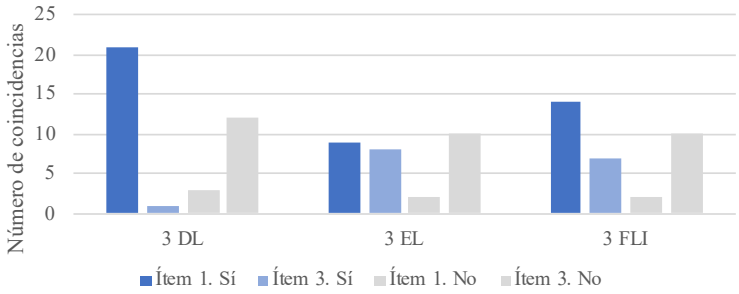
3. Hai mai sentito parlare di "patrimonio dissonante"?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	17	29,8	29,8	29,8
	No	32	56,1	56,1	86,0
	Non so	8	14,0	14,0	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Fuente: *Elaboración propia a través del programa SPSS.*

En cuanto a las diferencias entre grupos, como se indica en la tabla siguiente (los ítems corresponden a las preguntas 1 y 3 respectivamente), hay una diferencia apreciable entre los conocedores del significado de patrimonio en el grupo 3DL respecto a los otros grupos, debido a una actividad realizada en un periodo anterior. En cuanto al desconocimiento hacia los temas tratados (barras grises) los tres grupos son similares.

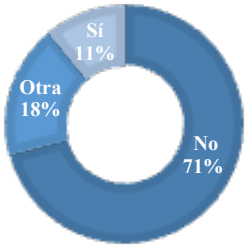
Gráfico 1. *Índice de respuesta por grupo a las preguntas CI.01 y CI.03.*



Fuente: *Elaboración propia.*

El diagrama circular que sigue responde a la pregunta CI.05 del cuestionario incial destinada a averiguar si el profesorado dedica tiempo en el aula a la enseñanza del patrimonio. Como se puede apreciar un 71,4% de los participantes afirman que con poca frecuencia (26 estudiantes con valor 2) o nunca (14 con valor 1) se dedican al estudio de cuestiones patrimoniales en el aula. Porcentaje similar se puede observar en la CI.05 cuando dice que el profesorado sí hace alguna referencia en el aula sobre el patrimonio «solo lo comenta, sin darle mucha importancia». Y solo un 14,3 % dice que se trabaja con alguna frecuencia, que podría ser el grupo influenciado por el trabajo sobre patrimonio que realizaron justo antes del comienzo del *proyecto Sento*.

Gráfico 2. *CI.05. Dedicación en el aula a la educación patrimonial.*



Fuente: *Elaboración propia.*

Además, es conveniente destacar para esta contribución la pregunta cerrada categorizada CI.08 que pretendía averiguar lo que para la muestra significaba el patrimonio, puntuado en una escala Likert de 5 puntos según el grado de acuerdo. Así la pregunta se formulaba con el siguiente encabezamiento «Para mí, algo es patrimonio cuando…» basada en la tabla de categorías de EPITEC-1.

Tabla 2. Resultados CI.08 de la caracterización del patrimonio incluyendo solo los porcentajes con valoraciones más altas.

Es representativo, simbólico o famoso (l)	**91,2**
Presenta cualidades estéticas o artísticas (g)	**89,5**
Es muy visitado por turistas (e)	**80,7**
Tienen elementos que representan la memoria colectiva de un lugar (k)	**80,7**
Es raro o único (a)	**78,9**
Es espectacular, grandioso o prestigioso (f)	**70,1**
Emociona (en sentido positivo o negativo) (c)	**64,9**

Fuente: *Elaboración propia.*

Entre las preguntas abiertas del cuestionario inicial incluimos las preguntas CI.06 destinada a conocer los ejemplos patrimoniales estudiados dentro de esos 11% y 18% que afirmaban haberlo visto en clase. De las respuestas aportadas resulta una nómina de bienes patrimoniales estudiados en el aula cuyo patrón común es que son ejemplos que corresponden en su totalidad a bienes catalogados como Patrimonio de la Humanidad UNESCO, cuya mayoría se refiere al patrimonio nacional, centrado en la regiones de Toscana, Emilia Romaña o Lacio, principalmente, pertenecientes a diversos periodos históricos. Así de la prehistoria aparece la Necrópolis de Pantálica (CI.6/09.DL); de la época antigua señalan las ruinas de Pompeya (CI.6/49.FLI) o el Coliseo (CI.6/25.EL; CI.6/46 y 52.FLI); de la época medieval los pórticos, las torres y murallas boloñesas (CI.6/20.DL; CI.6/48. FLI; CI.6/21 y 23.EL); a caballo entre la época medieval y renacentista los centros históricos de Florencia (CI.6/05 y 14.DL), Urbino (CI.6/06 y 17.DL), Roma (CI.6/18.DL), Verona (CI.6/44.FLI), Nápoles (CI.6/47.FLI), Mantua y Sabbioneta (CI.6/56.FLI); también la iglesia basilical de Asís (CI.6/45 y 51.FLI); ya en la época barroca señalar el palacio real de Caserta (CI.6/13.DL).

También hay referencia a otros interesantes ejemplos, quizás menos conocidos, relacionados con las construcciones de casas en piedra como es Sassi di Matera (piedras de Matera) (CI.6/54.FLI); o las viviendas rurales de los Trullos de Alberobello (CI.6/06, 08 y 19.DL); también son mencionados los paisajes urbanos,

naturales y culturales de la costa Amalfitana (CI.6/15.DL); la colline del Prosecco di Conegliano (CI.6/53.FLI); o los relacionados con la ingeniería contemporánea como es la Ferrovia di Alburia e Bernina (Línea del Albula y Ferrocarril Rético) (CI.6/55.FLI).

En cuanto a los ejemplos de patrimonio mencionados que correspondan a otras culturas o enclaves, descantan los templos griegos de Ateneas (CI.6/01.DL) o Heras (CI.6/04.DL); o el Partenón (CI.6/50.FLI). Por último, el museo egipcio y pirámides egipcias (CI.6/12.DL; CI.6/28.EL) o la basílica de Santa Sofía (CI.6/16. DL).

De los resultados ofrecidos hasta el momento se podrían caracterizar los saberes previos del perfil de alumnado participante en la muestra de la siguiente manera: solo un 70,2% afirma saber lo que es el patrimonio; un 19,3% no sabe y un 10,5% sabría «algo». Mientras que un 56% sostiene no conocer qué son los patrimonios controversiales o «patrimonio dissonante», y un 71% no haber recibido formación patrimonial en los cursos precedentes. A partir de estos datos, se puede averiguar y profundizar de manera cualitativa afirmando que la gran mayoría de los ejemplos proporcionados corresponden a los catalogados por la UNESCO como Patrimonio de la Humanidad y referidos a Italia, por tanto, con una importante impronta nacional o patriótica. Todos son bienes inmuebles de diversa tipología pero se obvia los bienes muebles o mencionar los patrimonios antropológicos ya sean inmateriales o espirituales, como por ejemplo, las tradiciones, según la clasificación de Fontal (2020). Los ejemplos señalados, además, nos podrían ofrecer alguna pista sobre las pautas seguidas en el aula para realizar la actividad con la que se llegaron a los ejemplos citados, lo que indirectamente estaría retratando la concepción del profesorado sobre el patrimonio. Asumiendo esta premisa podríamos concluir que el profesorado además de dedicar escaso tiempo a cuestiones patrimoniales, aborda una perspectiva del patrimonio con un importante sesgo tradicional, nacional, material y arquitectónico.

A partir de la investigación-acción llevada a cabo mediante el *proyecto Sento* se comenzó a trabajar en propuestas centradas en el vínculo socioafectivo con el patrimonio en base a la pregunta que nos hacíamos al comienzo *¿qué es para mí el patrimonio?* o *¿Qué pienso y siento que es el patrimonio?* Esta concepción llevó a sugerir una nueva interpretación sobre el significado de lo que es el patrimonio (Castro y López-Facal, 2017) al alumnado. Como consecuencia de este proceso los grupos muestrales respondieron con nuevas concepciones de lo que podría ser el patrimonio. Para esta aportación solo expondremos algunas sugerencias trabajadas y expuestas en clase que dan respuesta a las preguntas planteadas, recogidas mediante el instrumento observación participante-cuaderno de campo (OP-CC).

Así, las concepciones patrimoniales pasaron a adquirir nuevos significados, algunos novedosos y sorprendentes nacidos como respuesta a preguntas que, ahora

en el proceso de análisis, se revelan como esenciales y de gran importancia para trabajar la resignificación del patrimonio en las aulas. Así, las respuestas sobre aquello que consideran patrimonio fueron: *las recetas y la comida boloñesa; el Virtus (primer equipo de baloncesto boloñés); las familia y las amistades (vínculos socio-afectivos); los lugares donde se viaja y se habita (lugares humanizados por la experiencia socioafectiva); Salaborsa (biblioteca pública en Bolonia); la atmósfera de los lugares cotidianos (relacionados con el urbanismo) o los ambientes de una ciudad o un pueblo, es decir, «tu lugar en el mundo» donde sientes que eres y estás a gusto; los servicios públicos (la sanidad o la policía,…); las historias de una comunidad y sus recuerdos (microhistorias), las curiosidades y leyendas (pórtico de la flecha), tradiciones con un valor único* (OP-CC: 08).

En consecuencia, si comparamos los resultados iniciales y los ofrecidos posteriormente (que fueron extraídos durante la intervención del proyecto) aparece como una variable o subcategoría novedosa para el acercamiento y la comprensión del patrimonio basada en la experiencia y el vínculo socioafectivo entre la persona-ciudadana y el bien patrimonial y que van mucho más allá de una concepción material tipológica basada en lo que es representativo, simbólico o famoso para una mayoría; o porque presenta unas cualidades estéticas o artísticas determinadas, sea muy visitado por turistas; contenga elementos que representan la memoria colectiva de un lugar; sea raro, único; o espectacular, grandioso o prestigioso; o emocione de alguna manera.

Por tanto, para acercar el patrimonio a los más jóvenes no basta con introducir la concepción de patrimonio en plural –patrimonios– como aquel que viene heredado desde arriba sino, también, creando vínculos (Fontal, 2020) que permitan la inclusión de los patrimonios en singular –mi patrimonio–, desde abajo, el patrimonio íntimo y personal (Portolés, 2020) concepción del patrimonio desde la proximidad.

CONCLUSIÓN

Los resultados parciales aquí presentados animan a seguir investigando en el vínculo socioafectivo y emocional que se establece durante el proceso de patrimonialización, a partir de una nueva interpretación e identificación. Estas, como se ha visto, permiten la resignificación y posterior revalorización basada en concepciones patrimoniales desde la proximidad como una puerta de entrada válida para la Educación Patrimonial, superando una visión tipológica materialista, reduccionista y tradicional para apostar por una visión más adecuada a la sociedad de hoy, interconectada, holística y global capaz de cuestionar de manera crítica qué es el patrimonio, la resignificación y revalorización del patrimonio visto, sentido y comprendido desde abajo, desde lo cercano.

REFERENCIAS

Arroyo-Mora, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M.J. y Cuenca-López, J.M. (2022). *Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education*. In: Ortega-Sánchez, D. (eds) Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching. Integrated Science, vol 8. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_4

Bisquerra Alzina, R. & Mateo Andrés, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Ser: cuadernos de educación, 91. Barcelona: Horsori.

Caldera Serrano, J. (2020). Propuesta para la fusión de disciplinas científicas en la universidad: Estrategias desde la investigación, la docencia y la gobernanza. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecnológicas*, núm. 43, 69-86. https://doi.org/10.34096/ics.i43.8161

Castro Fernández, B. Mª y López Facal, R. V. (2017). *La educación patrimonial servicio de la ciudadanía*. En P. Miralles, C. Gómez y R. Rodríguez (Eds.), La enseñanza de la historia en el siglo xxi. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática (pp. 167-188). Murcia: EDITUM

Cuenca, J.M. (2002) *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales : análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [Tesis doctoral] Universidad de Huelva. http://hdl.handle.net/10272/2648

Delgado-Algarra, E.J. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO + Anexos* [Tesis doctoral] Universidad de Huelva. http://hdl.handle.net/10272/8841

Domínguez Almansa, A. & Riveiro Rodríguez, T. (2017). *Lo emocional y lo racional en la enseñanza de las ciencias sociales*. En R. López Facal, P. Miralles Martínez, J. Prats Cuevas, & C. J. Gómez Carrasco (eds.), Enseñanza de la historia y competencias educativas (pp. 49-66). Graó.

Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2006) *La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica*. En R. Calaf y O. Fontal (eds.), Miradas al patrimonio (pp. 51-71). Gijón: Trea.

Gómez Redondo, C. (2014). El origen de los procesos de patrimonialización: la efectividad como punto de partida. *Educación artística: revista de investigación* (5), 66-80 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=671971502007

Fontal Merillas, O. & Gómez Redondo, M. D. C. (2015). Evaluación de programas educativos que abordan los procesos de patrimonialización. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales Núm. 29 Pág. 89-118 https://doi.org/10.7203/dces.29.3960

Fontal Merillas, O. (2016). La educación, un ámbito clave en la gestión del patrimonio cultural. *Patrimonio Cultural y Desarrollo Territorial= Cultural Heritage & Territorial Development*, 107-132. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/24329

Fontal Merillas, O. & Ibáñez Etxeberría, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de educación*, (375), 184-214. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/54146

Fontal Merillas, O. & Sánchez Macías, I. (2024). Personas y patrimonios compartidos. *Perfiles Educativos*, *46* (183), 128-148. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.59070

Fontal Merillas, O. (2020). *El patrimonio: de objeto a vínculo*. En Fontal Merillas, O. (Coord.), Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial (pp. 9-24). Madrid: Consejería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid Dirección General de Patrimonio Cultural

Latorre Beltrán, A. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Lucas Palacios, L., Trabajo Rite, M. & Reyes Soto, N. (2023). Patrimonio y emociones en el alumnado de ESO: análisis de una experiencia en el museo. *REIDICS*, 12, 142-162. https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.09

Munilla Garrido, C. & Marín-Cepeda, S. (2020). Patrimonio y emociones. Estado de la cuestión desde las perspectivas internacional y nacional. Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 34(1). https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.74886

Portolés Górriz, Á. (2020). *Las personas como protagonistas. Diez claves para lograr la participación ciudadana.* En Fontal Merillas, O. (Coord.), Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial (pp. 25-42). Madrid: Consejería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid Dirección General de Patrimonio Cultural

Sánchez Macías, I., Fontal Merillas, O. & Rodríguez Medina, J. (2019). La evaluación de Aprendizajes: una práctica pendiente en Educación Patrimonial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorad*o, 33(2), 163-186. https://hdl.handle.net/11162/233024

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3)185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Suárez Suárez, M. Ángel, Gutiérrez Berciano, S. & Calaf Masachs, R. (2020). Procesos de patrimonialización en el Concejo de Las Regueras (Asturias, España). Diagnóstico y conclusiones preliminares. *Investigación En La Escuela*, (101), 70-82. https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.06

2.3. PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO

OBJETOS, SUBJETIVIDADES Y CONECTIVIDAD, LA TRIADA DE UNA PROPUESTA DE PATRIMONIO EXPANDIDO DESDE LA TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Objects, Subjectivities, and Connectivity: A Triadic Approach to an Expanded Heritage Proposal in Educational Theory and History

Sué Gutiérrez Berciano
Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Oviedo (España)
https://orcid.org/0000-0002-1009-160X

Laura Rodríguez Campo
Estudiante G. Maestra Educación Infantil y G. Pedagogía.
Universidad de Oviedo (España)

Resumen

En el curso académico 2022-2023, en el marco de la asignatura *Teorías de la Educación e Historia de la Escuela* del Grado en Maestro en Educación Infantil, se desarrolla un proyecto de colaboración docente cuyo objetivo general consistía en experimentar la propuesta del *patrimonio expandido* (Calaf y Gutiérrez, 2022) aplicado a la difusión y revalorización del patrimonio histórico-educativo asturiano. A continuación, se presentarán los antecedentes y la fundamentación del proyecto, el marco metodológico y de actuación, incorporándose las principales líneas estratégicas de su diseño, desarrollo y evaluación y finalmente su impacto y proyección.

Palabras clave: Innovación docente; Redes sociales; Patrimonio histórico-educativo.

Abstract

In the 2022-2023 academic year, within the framework off the subject «Theories of Education and History of the School of the Degree in Teacher in Early Childhood Edu-

cation, a teaching collaboration project is developed whose general objetive was to experimenta with expandes heritage proposal (Calaf & Gutiérrez -Berciano, 2022) appliedto the dissemination and revaluation of the Asturiano historical-educational heritage. Next, the background and rationale of the project, the methodological and action framework will be presented, incorporating the main strategic lines of its designa, developmentand evaluation and finally its impact and projection.

Keywords: Teaching innovation; Social networks; Historical-educational heritage.

INTRODUCCIÓN

Atravesadas por un diseño metodológico emergente, presentamos el devenir de una propuesta que explora el uso de las nuevas tecnologías como estrategia de comunicación patrimonial dentro y fuera del aula universitaria, dando lugar a una triada donde la conectividad y las subjetividades se activan por medio de objetos-huella de patrimonio histórico-educativo.

Las estrategias implementadas nos invitan a caracterizar los elementos indisociables de una triada que enlaza los objetos patrimoniales (seleccionados, interpretados e incipientemente investigados), las subjetividades de un alumnado (adheridas temporalmente a formas de «decirse» y «reaccionar» ante los objetos) y mediados en su compromiso y participación por un tercer componente, la conectividad (desde y con el soporte educativo de medios audiovisuales y redes sociales).

La selección de treinta objetos, pertenecientes a cuatro espacios museísticos asturianos que albergan patrimonio histórico-educativo, se realiza bajo el criterio de capacidad de evocar en el alumnado un ejercicio de interpretación que active conceptos teóricos, métodos y técnicas de los autores clásicos cuyos papeles encarnan y canalizan a través de la elaboración grupal de portafolios digitales (E-portafolios, en consonancia la nomenclatura discutida por Rey-Sánchez y Escalera-Gámiz, 2018).

La alusión a las subjetividades incorpora una problematización del concepto de identidad en el contexto de la posmodernidad, reconociendo, en este sentido, las líneas de fuga que atraviesa la construcción de la identidad, frente a modos de subjetivación diversos y situados en el espacio-tiempo ante propuestas experimentales como la que aquí se ensaya.

En este sentido, la conectividad se erige como el componente clave que atraviesa esta propuesta y con la cual pretendemos aludir a las técnicas de documentación audiovisual con y gracias a los espacios museísticos y a las estrategias metodológicas de interacción en redes sociales, apostando por el uso de Instagram como espacio virtual de difusión e interacción en un triple sentido (objetos-alumnado; alumnado-alumnado; alumnado-profesorado). La creación de un perfil en el soporte seleccionado desde el cual se difunde material audiovisual de los espacios patrimoniales

participantes incorpora estratégicas de evaluación y tutorización del alumnado, creador de su propio E-portafolio de manera grupal.

Nos encontramos, por tanto, ante una estrategia metodológica que no solamente está alineada con la defensa de la virtualidad propia del sentido del patrimonio expandido, sino con la incipiente presencia de experiencias en contextos universitarios que han apuntado a la potencialidad de Instagram como ambiente virtual de aprendizaje, capaz de promover tanto el diseño de narrativas conceptualizadas como un aprendizaje colaborativo y crítico (Rugeles y Nañez-Rodríguez, 2021), sostenido, a su vez, en la elaboración grupal de E-portafolios.

ANTECEDENTES EN CONFLUENCIA

Los referentes teóricos próximos que incentivan esta andadura parten de la percepción de cierta confluencia entre líneas de investigación y áreas del conocimiento desarrolladas por docentes de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, conectando con otras investigaciones que incorporan un enfoque patrimonial en la disciplina de la Teoría e Historia de la Educación.

Concretamente, la naturaleza de esta propuesta nos invita a dirigir nuestras miradas hacia un camino iniciado en 1989 por cuatro profesoras interesadas en la labor de difundir el patrimonio educativo y sensibilizar a la comunidad (Diego-Pérez y González-Fernández, 2016), derivando en la apertura de diversos senderos de investigación histórico-educativa y en el reconocimiento de limitaciones y posibilidades latentes de recuperación, visibilización y reivindicación de este tipo de patrimonio en el Principado de Asturias.

Una mirada crítica, comparativa y constructiva sobre la función social e investigadora de las universidades pueden rastrearse y reflexionarse, en este sentido, con la trayectoria seguida por las diez universidades que, de acuerdo con Álvarez-Domínguez (2022), «han puesto en marcha particulares e idiosincráticos museos pedagógicos físicos» (p. 113) y que invitan a concebir su potencial pedagógico no solo como laboratorios de aprendizaje, sino también como agentes culturales y educativos en nuestra sociedad (Álvarez-Domínguez, 2021).

En este contexto, el pilar que sostiene esta propuesta y que, a nuestro modo de ver, alumbra parte del camino, aportando sentido y abriendo la posibilidad de experimentar con el patrimonio histórico-educativo asturiano, se encuentra a la luz de la estrategia del *patrimonio expandido*, recientemente desarrollada por Calaf y Gutiérrez-Berciano (2022). Experimentar los nodos de esta estrategia implicaría una forma de digitalizar y revalorizar tanto el discurso patrimonial como la red en sí misma para, de este modo, superar el carácter ocasional de dicho discurso,

generando un proceso que vincule el conocimiento analógico, digital y personal a través de diferentes vectores: social y de identidad; pretérito y actual; individual y colectivo.

La pertinencia de explorar las potencialidades que subyacen a las nuevas tecnologías en el proceso de comunicación y educación patrimonial se vinculan con las reflexiones que ofrece Viñao (2012) a la vista de los cambios que están teniendo lugar en los ritmos y modos de transmisión y conservación de la memoria individual, social e institucional. Por otra parte, la pretensión de alcanzar las metas de apropiación conceptual y crítica del patrimonio que plantea el sentido del patrimonio expandido no solo entronca con el enfoque que ofrece Santana (2013) en su defensa por adoptar una perspectiva crítica en todo el proceso de comunicación patrimonial, sino que, además, incentiva que la propuesta que aquí se desarrolla se despliegue tanto en el plano divulgativo como en el educativo-didáctico.

MARCO METODOLÓGICO Y ACTUACIÓN

El diseño metodológico del proyecto, de naturaleza emergente, contempla tres fases cuyas tareas se desarrollan, en ocasiones, de manera simultánea, constatándose en todas ellas el despliegue de dos planos: el divulgativo y el didáctico-pedagógico. El primero, el divulgativo en colaboración con determinados espacios y museos de patrimonio historico-educativo del Principado de Asturias, como respuesta a la necesidad de difundir sus colecciones museográficas (Diego-Pérez y González-Fernandez, 2016); el segundo, el educativo-didactico, con la participación comprometida del estudiantado para armar un espacio virtual que experimenta con y desde fuentes/objetos patrimoniales, sirviéndose de las redes sociales como soporte educativo.

En este contexto, y conectando con la metodología de investigación-acción, se ha de tener en cuenta que el proceso estratégico y operativo del patrimonio expandido no solo «(…) requiere una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión» (Anderson y Herr, 2007, p.2) sino que, además, implica el despliegue de un recorrido abierto de interacciones, entendidas como procesos inestables y emergentes (Calaf y Gutiérrez-Berciano, 2022).

Las dos grandes preguntas iniciales que guían el diseño y desarrollo del proyecto se vinculan precisamente a las dimensiones divulgativa y didáctico-pedagógico que lo atraviesan: ¿qué posibilidades existen de generar una comunidad en red entre espacios que alberguen patrimonio histórico-educativo asturiano que permitiera, precisamente, expandir el patrimonio histórico-educativo asturiano? ¿qué ocurriría si se crease un espacio virtual en redes sociales que concibiese al alumnado universitario como un agente activo, creador de discursos patrimoniales histórico-edu-

cativos a partir de la experimentación con y desde fuentes u objetos ligados a su proceso de aprendizaje de la Teoría e Historia de la Educación?

Imagen 1. *Fases y principales líneas estratégicas.*



La manera en la que los planos divulgativo y didáctico-pedagógico impregnan la propuesta se constata, por un lado, en el contacto y la apertura por parte de cuatro de los espacios que albergan patrimonio histórico-educativo (participantes) va acompañada tanto del interés por su difusión, visibilización y transposición al aula universitaria, como por la expresión compartida de una necesidad de generar un discurso historiográfico y/o museográfico sobre objetos y fuentes que custodian, que resulta estar escasamente afianzado y parcialmente desconocido por quienes custodian el espacio. Del total de espacios museísticos contactados (N=11), el criterio de selección de los espacios museísticos participantes (n=4) se corresponde con procedimientos propios del muestreo intencional que tienen en cuenta, la accesibilidad, la voluntad de participación y las propias necesidades temporales de ensayo del proyecto durante el segundo semestre del curso 2022-2023.

Por otro lado, el diseño de estrategias de difusión y didáctica del patrimonio histórico-educativo y su puesta en marcha con el grupo de alumnado participante (n=16), supone un constante ejercicio de ensayo experimental, donde la recogida de evidencias remite a variables involucradas en tres de las dimensiones integrantes del proceso estratégico y operativo del patrimonio expandido (Calaf y Gutiérrez-Berciano, 2022, p.7).

Imagen 2. *Espacios museísticos participantes en el proyecto EPETHE.1*

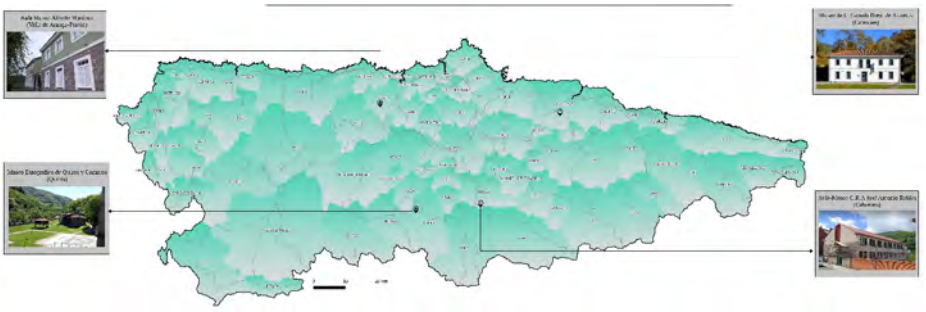


Tabla 1. Proceso operativo del desarrollo didáctico / Recogida información[2].

Dimensión	**Descriptores**	**Técnicas/ instrumentos**	**Técnicas de análisis**
Atención	– Grado de participación e interacción en contexto virtual y/o aúlico.	– Métricas de redes sociales (*Instagram Insights*). – Cuestionarios (*Instagram Stories*). – Registros anecdóticos (consultas y tutorías virtuales en @epethe_2023)	– Análisis de interacción en redes sociales y aula: alcance e interacción con contenido. – Análisis del contenido de las consultas y respuestas virtuales y/o presenciales.
Cognición	– Nivel de conocimientos sobre PHE. – Grado de calidad de los contenidos elaborados, vinculados a la Teoría e Historia de la Educación y su plasmación visual. – Grado de proactividad, autonomía y/o interés en la búsqueda de fuentes.	– Cuestionario Inicial. Conocimientos y actitudes ante el PHE. – Cuestionario final. Valoración del proyecto EPETHE: conocimientos y actitudes ante el PHE. – Grupos de discusión (registros herramienta Mentimeter)	– Rúbrica de evaluación de E-portafolios: grado concreción y desarrollo de conceptos, claridad visual, apoyo en citas textuales y uso de terminología adecuada.

[1] De izquierda a derecha los espacios museísticos participantes son: Aula-Museo Alberto Martínez; Museo de la Escuela Rural de Asturias; Museo Etnográfico de Quirós; Aula-Museo C.R.A. Jose Antonio Robles.

[2] Nota aclaratoria de las siglas: EPETHE (Experimentar el Patrimonio Expandido de la Teoría e Historia de la Educación); PHE (patrimonio histórico-educativo)

Valoración	– Percepción de utilidad del uso de objetos patrimoniales para el aprendizaje de la materia y el desarrollo profesional – Grado de importancia concedida e interés expresado hacia el PHE.	– Cuestionario Inicial. Conocimientos y actitudes ante el PHE. – Cuestionario final. Valoración del proyecto EPETHE: conocimientos y actitudes ante el PHE. – Grupos de discusión (registros herramienta Mentimeter)	– Análisis de contenido: 1) expresión de significados contrapuestos sobre PHE; 2) comparativa de utilidad otorgada al PHE y fortalezas-debilidades del uso del PHE

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICO-EDUCATIVA

La selección de la red social Instagram como soporte educativo y, en este sentido, espacio de ensayo experimental, se realiza considerando las preferencias expresadas por el grupo de estudiantes (n=16) en el cuestionario inicial aplicado. Así, entre las opciones planteadas (Instagram, TikTok, Twitter, Facebook, LinkedIn) la primera la usa el 100% del grupo y es reconocida por un 81,3% como la red social más frecuentada en el día a día, invitándonos a esperar una participación más activa y motivada por parte del alumnado, que no necesita familiarizarse ni unirse a otra plataforma digital.

La selección de estrategias docentes alineadas con el soporte, se sustentan en el uso de metáforas visuales desarrollado de manera transversal a lo largo de la materia en el marco de otras actividades prácticas, incorporándose, de esta forma, técnicas alineadas con las aportaciones de Arnheim (1969) respecto al proceso de percepción y pensamiento visual.

La experiencia didáctico-educativa desarrollada comprende, por un lado, una serie dinámicas de debate y puesta en común centradas en la activación de conocimientos previos (I y II) y su aplicación y discusión (III y IV). Por otro lado, la elaboración de los E-portafolios se sostiene a través del planteamiento de tres actividades, acompañadas de cuestionarios de seguimiento e interacción a través de los espacios que ofrece la red social Instagram (*stories* y mensajes directos), además de un cuestionario inicial y final.

En el marco de esta experiencia interesa exponer y justificar el planteamiento de las tres principales actividades que se ensayan; a saber: *(Re)presentando a nuestro personaje histórico-educativo, Reaccionando ante objetos patrimoniales* y *Nuestra investiga(c)ción histórico-educativa*. Su propuesta se sostiene en el análisis de la viabilidad e interés ante la recopilación realizada de más de veinte experiencias e inicia-

tivas en torno a la promoción y/o didáctica del patrimonio de la Teoría e Historia de la Educación.

Tabla 2. Cronograma de actividades proyecto EPETHE.



Así, *Reaccionando ante objetos patrimoniales* y *Nuestra investiga(c)ión histórico-educativa* pone en juego la aplicación del modelo de análisis objetual propuesto por Santacana y Llonch (2012) y Grinder y McCoy (1985) (como se citó en Santana, 2013) a través de un ejercicio de *role-playing* realizado por cada grupo de estudiantes que encarna el personaje histórico-educativo cuya obra principal han leído, en cada caso, como parte del trabajo de la asignatura[3]. La primera actividad, *(Re)presentando a nuestro personaje histórico-educativo,* da comienzo a la creación del E-portafolio.

En este sentido, es posible aludir a ciertas experiencias previas de innovación docente que, para el proceso de enseñanza-aprendizaje de personajes objeto de estudio en asignaturas análogas, se sirven de juegos didácticos o yincanas histori-

[3] Entre los autores que se trabajan: Pablo Montesino, María Montessori, Manuel Bartolomé Cossío, Ovide Decroly, Célestin Freinet, Alexander Sutherland Neill, Lorenzo Milani y Paulo Freire.

co-educativas, así como de la representación teatral de las máximas pedagógicas, obras y particularidades de cada autor (Álvarez-Domínguez, 2011; Álvarez-Domínguez, 2014; Álvarez-Domínguez y Martín, 2016).

Por su parte, *Nuestra investiga(c)ción histórico-educativa* plantea la recogida de un testimonio oral en su contexto sociofamiliar sobre un objeto patrimonial motivador, conscientes, por tanto, del valor de los testimonios orales como fuente preponderante dentro de la investigación histórico-educativa (Sonlleva, et al., 2018a) que permiten enfrentar la invisibilización de los procesos educativos no formales (Somoza y Yanés, 2009).

IMPACTO Y PROYECCIÓN

Los resultados que arroja la experiencia facilitada por la apertura y participación de cuatro espacios museísticos participantes y valorada por el grupo piloto del alumnado participante, nos invitan a concebir la propuesta como una fase exploratoria de un proyecto de investigación más amplio que pretende «recuperar» la memoria, «reactivar» el patrimonio histórico-educativo asturiano y «vivificar» aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Teoría e Historia de la Educación.

En relación con la pregunta de investigación de naturaleza didáctico-educativa que guiaba la puesta en marcha de esta experiencia y nos invitaba a reflexionar sobre el posible impacto del uso de objetos patrimoniales histórico-educativos en un espacio virtual de aprendizaje, es posible emitir un juicio de valor atendiendo a la información recogida respecto a las variables involucradas en las tres dimensiones integrantes del proceso estratégico y operativo del patrimonio expandido.

En la primera dimensión (atención), destaca alto nivel de participación del alumnado, atendiendo, por un lado, al alcance e interacción del contenido patrimonial difundido desde el perfil del proyecto y, por otro lado, a la cantidad de dudas expresadas y la presencia de interés y participación, que tiene como resultado la facilitación de un banco de recursos abierto, con píldoras de autores y la co-creación de materiales, apoyados en objetos patrimoniales presentados para facilitar el estudio de los contenidos.

En la segunda dimensión (cognición) se constata un mayor nivel de elaboración de las definiciones de patrimonio histórico-educativo ofrecidas, así como la incorporación de una mirada crítica ante las definiciones ofrecidas por Agulló y Payà (2009), Collelldemont (2010, como se citó en Cuesta, 2011) y Alvarez-Domínguez y Payà (2015). El conjunto del alumnado es capaz de mencionar objetos patrimoniales y espacios museísticos que los albergan en el contexto asturiano.

En tercera dimensión (valoración) la percepción inicial del alumnado sobre la complejidad sobre el aprendizaje de la Teoría e Historia de la Educación se ve

desplazada por la percepción unánime de utilidad del patrimonio histórico-educativo. En concreto, en una escala de Likert (1-4), el alumnado participante concibe que la incorporación de objetos patrimoniales facilita su aprendizaje de las teorías educativas de manera buena (62,5%) o excelente (37,5%).

La utilidad concedida al patrimonio histórico-educativo se vincula a una mejor comprensión de la cultura escolar y una guía para el ejercicio profesional. El alumnado destaca su función a la hora de complementar, sintetizar y visualizar el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, así como su capacidad a la hora de incentivar la investigación y dedicación en la misma, despertando el interés por este tipo de patrimonio.

Por otra parte, la opinión del alumnado destaca las posibilidades que ofrece a la hora acercarse a las raíces de la enseñanza en contextos próximos, su condición de «registro de cómo se ha de mejorar la educación y los métodos de aprendizaje» y fuente de inspiración para ejercicio profesional del magisterio, revalorizando el lugar de la historia, técnicas, métodos y materiales del pasado de cara a la innovación docente o el desarrollo de prácticas profesionales afianzadas.

Finalmente, y si bien es cierto que se señalan debilidades del proyecto vinculadas a los tiempos de dedicación frente a la ponderación en la evaluación de la asignatura, se reconoce como principal fortaleza las estrategias metodológicas implementadas al «relacionar algo tan novedoso como las redes sociales para trabajar algo tan 'antiguo' como el patrimonio educativo» (Testimonio A.13) y considerar que «(…) la plataforma por la cual se desarrolla, Instagram, favorece muchísimo a la hora de poder compartir, opinar, comparar (por ejemplo, un grupo aportó fotos de patrimonio que tenía de sus antepasados)» (Testimonio A.5).

En relación con la pregunta de investigación de naturaleza divulgativa que apuntaba a las posibilidades de colaboración con los espacios museísticos que albergan patrimonio histórico-educativo, adelantándonos, huelga decir, a la discusión y el reconocimiento de las limitaciones de esta experiencia.

Así, en el marco de las entrevistas, comunicaciones e intercambios mantenidos, se debe reconocer la voluntad expresada por los cuatro espacios participantes en dos líneas diferentes. En primer lugar, todos los espacios han mostrado interés y preocupación a la hora de visibilizar en mayor profundidad los objetos patrimoniales y al espacio en el que se insertan, co-creando contenidos audiovisuales que permitan difundir un patrimonio cultural con difícil accesibilidad debido al contexto rural en el que se ubican.

En segundo lugar, y en consonancia con el sentido de los significados que arroja la experiencia con el alumnado, cada uno de los espacios ha mostrado su interés bien por conocer, bien por dar a conocer qué ha ocurrido en el contexto aúlico, enriqueciendo su propio discurso historiográfico y museográfico con la experiencia

aquí ensayada o con otras vías de colaboración abiertas, que les invitan a reconocer la función social de la universidad en la conservación del patrimonio que albergan.

Finalmente, interesa mencionar las comunicaciones recibidas por parte de otros espacios museísticos contactados, con quienes no pudo llevarse a cabo la colaboración. Las limitaciones y potencialidades que percibimos en el sentido en el que se despliega el plano divulgativo, apuntan a la proyección de la experiencia y a la posibilidad de concebirla como el germen de un proyecto más amplio.

DISCUSIÓN

El origen de este ensayo experimental, vinculado a un proyecto de colaboración docente-estudiante al amparo de la beca otorgada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, pone en relieve algunas de las limitaciones de este ensayo, vinculadas a la continuidad y a la necesidad de recursos docentes suficientes para promover las interacciones y aperturas entre el mundo real y virtual a las que aspira la estrategia del patrimonio expandido.

Nos encontramos ante una experiencia de innovación, ampliamente potenciada y promovida por el tamaño de la muestra: un grupo de alumnado activo y participativo que permite ensayar, afianzar e incorporar conceptos, técnicas y estrategias vinculadas a la Didáctica del Patrimonio y a la Didáctica del Objeto.

La posibilidad de continuar el camino, abriendo senderos dirigidos a una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en Teoría e Historia de la Educación nos debe llevar a pensar hasta qué punto, con un volumen de alumnado más amplio, sería posible implementar, modificar y adaptar estrategias metodológicas aquí ensayadas.

Paralelamente, las necesidades constatadas en los espacios museísticos participantes de cara a la recuperación y elaboración de discursos museográfico e historiográficos, podrían verse nutridas, suplidas o promovidas precisamente por la creación de información situada, en las personas, en el sitio de patrimonio y en colectividad (Calaf y Gutiérrez, 2022).

Nos encontramos ante un nuevo proceso de investigación que no solo parte de reconocer la función social de la universidad en la difusión del patrimonio histórico-educativo, reivindicando su didáctica como disciplina, sino que anima a incorporar elementos de innovación que genere investigaciones y alianzas conscientes de la transformación experimentada por los museos, concebidos como espacios de comunicación cultural y ciudadana (García-Sampedro y Gutiérrez, 2018).

En todo este proceso, las redes sociales devienen como un espacio capaz de la difusión y didáctica del patrimonio-histórico educativo. Se trata, en definitiva, de seguir dando pasos para alumbrar un páramo: promover una expansión de la infor-

mación sobre el patrimonio histórico-educativo asturiano, aumentar los discursos patrimoniales posibles y revalorizar su lugar histórico y situado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Teoría e Historia de la Educación con futuros profesionales de la educación.

REFERENCIAS

Álvarez-Domínguez, P. (2011). Aprender vida y obra de grandes personajes de la pedagogía a través de una yincana histórico educativa. *Cabás*, (5), 1-17. https://cutt.ly/mM0B43z

Agulló, C. y Payà, A. (2009). La recuperación del patrimonio histórico-educativo valenciano. *XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 579-590). Universidad Pública de Navarra. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2964199.pdf

Álvarez-Domínguez, P. (2013). Viajes y maletas pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia de la escuela. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (73), 90-97. https://cutt.ly/wM0N0M1

Álvarez-Domínguez, P. (2021). El museo pedagógico: Escaparate cultural y laboratorio de aprendizaje sobre el patrimonio histórico educativo. En *El Patrimonio histórico educativo: Memorias de ayer y reflexiones de hoy* (pp. 35-52). Consejería de Educación y Formación Profesional Profesional del Gobierno de Cantabria. https://bit.ly/3Bshdei

Álvarez-Domínguez, P. (2022). Los museos pedagógicos universitarios en España: difusión y transferencia del patrimonio histórico educativo. En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 109-129). https://bit.ly/3erkWji

Álvarez-Domínguez, P. y Martín, A. (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 10,* (1), 41-51. http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.459

Álvarez-Domínguez, P. y Payá, A. (2015). Los Museos Pedagógicos Universitarios en España: tradición y futuro ante la difusión del patrimonio histórico educativo. En R. Riversa y I. García Fernández (Coords.), *Congreso Internacional Museos Universitarios. Tradición y futuro: Madrid 3, 4, 5 diciembre 2014* (pp. 237-242). https://cutt.ly/MChJpvQ

Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Ed.) *La investigacion educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-70). Noveduc.

Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking.* University of California Press.

Calaf, R. y Gutiérrez, S. (2022). Implementar la educación patrimonial y activar estrategias de desarrollo. *Sensos-e*, *9*(1), 5-18. https://doi.org/10.34630/sensose.v9i1.4276

Cuesta, R. (2011). El patrimonio como recurso pedagógico. *II Encuentro sobre el museo de escuela y los deberes de la memoria. Biblioteca Nacional de Maestros de Buenos Aires.* http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/archivos/encuentros/encuentros/docs/patrimonio_cuesta.pdf

Diego-Pérez, C. y González-Fernández, M. (2016). El patrimonio escolar en los museos de Asturias. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (22), 89-101. https://bit.ly/3RQRxNX

García-Sampedro, M. y Gutiérrez, S. (2018). El museo como espacio multicultural y de aprendizaje: algunas experiencias inclusivas. *Revista Anual de Historia del Arte*, (24), 117-128. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6516441.pdf

Rey Sánchez, E. y Escalera Gámiz, Á. M. (2018). El portafolio digital un nuevo instrumento de evaluación. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (21), 3, 1-10. https://bitly.ws/3hFh4

Rugeles, C. M. P. y Náñez-Rodríguez, J. J. (2021). Instagram, de red social a ambiente virtual de aprendizaje: una experiencia con resultados inesperados. *Encuentros*, *19*(1), 203-218. https://doi.org/10.15665/encuen.v19i01.2485

Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo.* Trea.

Santana, M. R. (2013). El patrimonio educativo y la interpretación crítica de la escolaridad. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (22), 43-66. https://bit.ly/3L4Rxrp

Somoza, J. M. y Yanes, C. (2009). La (re) construcción de los procesos educativos en la museología escolar: reflexiones en torno a sus relaciones. En M.R. Berruezo y S. Conejero (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación,* (pp. 647-660). Universidad Pública de Navarra. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2964248.pdf

Sonlleva, M., Sanz, C. y Rabazas, T. (2018a). Oralidad y patrimonio histórico educativo. La memoria escolar de las generaciones instruidas durante el franquismo. *RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, *4*(2), 306-324. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v4i2.9669

Viñao, A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação*, *35*(1), 7-17. https://www.redalyc.org/pdf/848/84823352002.pdf

UN DOCUMENTO, UN OBJETO, UNA IMAGEN. TRES PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA EL AULA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

A Document, an Object, and a Photo. Three Didactic Proposals for the History of Education Classroom

José F. Jiménez Trujillo
Investigador. SEPHE (España)

Resumen

En el aula de Historia de la Educación es posible investigar con nuestros alumnos a partir de recursos patrimoniales bien escogidos. En estas propuestas abordamos el análisis de un documento, el examen de ingreso en Bachillerato del alumno Pablo Ruiz Picasso; un objeto, la colección de cuadernos de clase de una alumna de nueve años en plena Guerra Civil; y una imagen, la fotografía solemne en un Instituto en el comienzo de curso escolar 1930-31.

Palabras claves: Didáctica; Educación Secundaria; Imagen; Educación Primaria.

Abstract

In the History of Education classroom it is possible to research with our students using suitable heritage resources. In these proposals we analyze a document, the admission high school exam of the student Pablo Ruiz Picasso; an object, the collection of classroom notebooks of a nine-year-old student in the middle of the Spanish Civil War; and finally, we analyze a photo, the solemn photography at the beginning of the 1930-31 school year.

Keywords: Teaching, Secondary School; Picture; Primary Education.

INTRODUCCIÓN

La experiencia en el aula, y en todos los niveles educativos, genera un conjunto de prácticas y actividades que merecen ser relatadas y puestas en común. En algunos casos permiten una sistematización de la que puede ser provechoso dejar constancia en unas jornadas que, en este caso, reúnen a profesores en contacto con el patrimonio histórico-educativo. Esto es lo que intentamos en la exposición de tres actividades con materiales diversos, y que pueden programarse en asignaturas del área de Historia de la Educación. El examen original –y polémico– de ingreso en el bachillerato de un niño llamado Pablo Ruiz Picasso; los cuadernos de una niña que acaba de ser testigo de un cambio radical en su educación con la tragedia de la Guerra Civil; y la solemnidad de una fotografía en un Instituto al inicio de curso permiten un trabajo sugerente en el aula de Historia de la Educación que además puede dar pie a investigaciones primeras de los alumnos[1].

Pero los modelos didácticos que aquí se proponen no tienen en absoluto un condicionante geográfico o personal, y es por ello que se exponen con el objetivo de que ofrezcan alguna utilidad. Pudieran ser aplicables a cualquier examen de otro alumno ilustre; a otros cuadernos escolares a los que se pudiera tener acceso; o a una imagen que es común en las inauguraciones de curso escolar en el primer tercio de siglo en los institutos históricos de este país. Las tres propuestas se acompañan de diversos diagramas o mapas conceptuales que pretenden facilitar la aplicación didáctica de estos materiales.

UN DOCUMENTO

Hay documentos que, por su impacto entre nuestros alumnos, pueden ser de especial interés para trabajar con ellos en el aula de Historia de la Educación. Es el caso del examen de ingreso de Pablo Ruiz Picasso[2]. Más allá de lo que pudiera parecer una anécdota en su biografía, las circunstancias que rodearon el ejercicio

[1] La selección de estos materiales no es azarosa y ha de justificarse al tener una relación directa con la actividad de este profesor, que ha permitido darles un fácil acceso a los alumnos. El examen de Picasso se encuentra en el Instituto público donde ha ejercido varios años; los cuadernos que se exponen son de su propiedad; y la imagen forma parte de sus investigaciones sobre la historia de la enseñanza secundaria en Málaga y la prensa relacionada con la educación.

[2] Su expediente completo se encuentra, como decíamos, en el Archivo del IES Ntra. de la Victoria de Málaga junto al de otros nombres que han dejado huella en la historia de nuestro país como Severo Ochoa, Vicente Aleixandre o José Ortega y Gasset, entre otros muchos, y que componen un conjunto singular.

de esta prueba y una mirada atenta al documento pueden ser un ejercicio práctico del mayor interés. Y ello atendiendo a dos posibilidades.

De un lado, podemos abordar el examen como cualquier otro documento al que interrogar. Un ejercicio sencillo para introducirnos en el carácter que tenía una prueba, realizada a los diez años, con todo un ritual en la formalidad exigida, y que daba paso a unos estudios al que una escasa minoría de la población tenía acceso, y en los que el Instituto público competía con el carácter exclusivo de la enseñanza privada[3].

De otro, el documento da pie a los alumnos interesados para elaborar un trabajo de ciertas dimensiones, en el que considerar cómo era un instituto de segunda enseñanza en la España de finales del siglo XIX: el edificio donde se impartía las clases, el plan de estudios o la composición de su claustro, su presencia social en la vida de la ciudad, e incluso el acceso a la voz de los alumnos a través de la prensa escolar de la época.

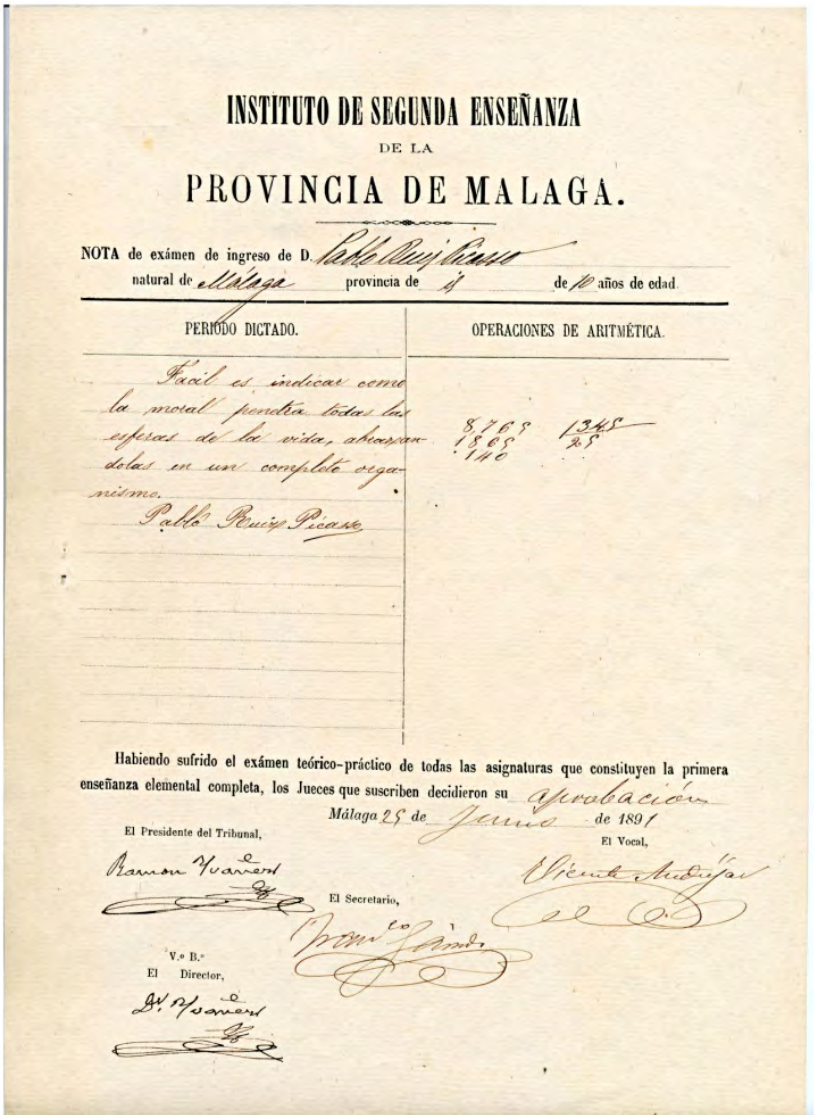
El examen de Picasso: una lectura

Para una adecuada lectura del documento, considerando su uso en una sola clase dentro de la programación establecida, el profesor puede resumir las circunstancias que rodearon la infancia de Pablo Ruiz Picasso y su entorno familiar.

Para interpretar el examen parece clave considerar la inmediata marcha del alumno a La Coruña, a donde fue destinado su padre como profesor de dibujo, tras ejercer en la Escuela de Bellas Artes de Málaga. Y en tal sentido parece muy oportuno introducir la cita con que John Richardson abre su reputada biografía sobre el genio malagueño: «Mi vida es como un diario, solía decir Picasso a sus biógrafos, como si eso facilitara su tarea. Muchas de las informaciones del 'diario' se explican por sí mismas, pero otras son oscuras y es necesario descifrarlas» (p.3). Sin duda que su examen de ingreso es una de ellas.

[3] Para enmarcar esta actividad con los alumnos han sido básicas la información en Richardson, J. (1995) *Picasso. Una biografía, I. 1881-1909*. Madrid: Alianza Editorial. Sabartés, J. (1953). *Picasso. Retratos y recuerdos*. Madrid. Afrosidio Aguado, S.A.; y Rodriguez Alemán, I (1978). «El examen de Picasso», *Jábega*, nº 1, pp.5-10. Posteriormente la Fundación Pablo Ruiz Picasso ha publicado estos documentos en *Picasso, testimonios infantiles* (1991). Málaga.

IMAGEN 1. *Examen de ingreso de Pablo Ruiz Picasso, 25 de junio de 1891.*



INSTITUTO DE SEGUNDA ENSEÑANZA
DE LA
PROVINCIA DE MALAGA.

NOTA de exámen de ingreso de D. Pablo Ruiz Picasso
natural de Málaga provincia de Id de 10 años de edad.

PERIODO DICTADO.	OPERACIONES DE ARITMÉTICA.
Facil es indicar como la moral pondría todas las esferas de la vida, abrazandolas en un completo organismo. Pablo Ruiz Picasso	8768 1348 1868 25 146

Habiendo sufrido el exámen teórico-práctico de todas las asignaturas que constituyen la primera enseñanza elemental completa, los Jueces que suscriben decidieron su Aprobación
Málaga 25 de Junio de 1891

El Presidente del Tribunal, Ramon Navarrete
El Vocal, Vicente Arbeláez
El Secretario, Manuel Gómez
V.º B.º El Director, D. Navarrete

Fuente: *Archivo del IES. Ntra. Sra. de la Victoria. Málaga.*

El comentario a realizar con los alumnos puede desarrollarse a partir de las siguientes cuestiones:

a) El formato. En una hoja ya impresa se incluye la referencia del centro, los datos básicos del alumno, el ejercicio realizado en sus dos apartados, su

aprobación y la firma de profesores y director del Instituto. Conviene precisar aquí los nombres que administrativamente han ido recibiendo los centros de secundaria hasta la actualidad. Y que el alumno no había cumplido en la fecha del examen, como dice, los diez años de edad.

b) Los ejercicios exigidos: «Un periodo dictado» y «Operaciones de Aritmética». Generalmente se realizaba el primero con un dictado tomado del Quijote, y el segundo se limitaba a una operación de multiplicar o dividir. Es oportuno observar la simplicidad de los mismos: el escaso texto dictado, apenas una frase, y una operación en la que el mayor divisor es un cinco. A este examen escrito precedían algunas preguntas orales.

c) El certificado de su aprobación. Es interesante observar el lenguaje utilizado: «Habiendo sufrido…», «…los Jueces que suscriben…» y reflexionar sobre el sentido de cuál podría ser el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre las relaciones profesor-alumno.

d) Los firmantes del examen. Constituyen un tribunal en toda regla al que se presentan niños de diez años, con presidente, secretario y vocal, y con el visto bueno del director del Instituto.

Conviene concluir con una reflexión sobre la credibilidad de este tipo de examen en un instituto de aquella época. En este sentido, resultan reveladores para los alumnos los testimonios expuestos de manera contraria por su excelente biógrafo, J. Richardson, y por lo manifestado por el pintor a su secretario Sabartés[4].

El Instituto que conoció Pablo Picasso

Como decíamos, el atractivo del personaje da pie a profundizar en las características en que se desarrollaba a finales del siglo XIX la enseñanza secundaria en nuestro país. Puede desarrollarse un modelo de trabajo exportable a cualquiera de los institutos históricos que desde el llamado Plan Pidal de 1845 se implantaron en España. En cualquiera de ellos es posible rastrear el expediente de algún alumno relevante que anime a nuestros alumnos a trabajar en esta línea y en el que apenas habría que modificar los nombres de los actores protagonistas.

[4] El primero se inclina por concluir con argumentos no demasiado contrastables que «evidentemente, Pablo no fue el zopenco que decía haber sido» ob. cit, p 33; mientras que Sabartés traslada de manera minuciosa las palabras del pintor manifestando que su examen «fue una verdadera comedia», ob. cit. pp.49-53. Otros testimonios familiares abundan en las limitaciones escolares del pintor. En tal sentido Blasco Alarcón, M. (1981). *Picasso insólito. Centenario Pablo Ruiz Picasso, 1881-1891*. Madrid. Banco de Bilbao.

Las dimensiones de esta comunicación no nos permiten extendernos en detalles, pero el cuadro que exponemos a continuación parece suficientemente explícito sobre los apartados que pudiera incluir la monografía de nuestros alumnos.

Hay que llamar la atención, en primer lugar, sobre el hecho de que cualquier instituto histórico se inaugura en un edificio relevante de la ciudad, con elementos que condicionan el desarrollo de la enseñanza; a la par, suelen disponer de unas dependencias y de unos servicios que pueden prestan su utilidad a los ciudadanos de toda la provincia, en especial su biblioteca. En segundo lugar, habría que reseñar el plan de estudios en que se organiza la enseñanza del bachillerato, prestando atención al gobierno de la época con una orientación más conservadora o más liberal. Dedicaríamos luego un apartado a la estructura docente del profesorado, prestando especial atención a la imagen social del catedrático de instituto, entonces muy prestigiada. Un cuarto apartado habría de considerar los aspectos administrativos de la enseñanza impartida, atendiendo en particular a la competencia que pudiera haber con los centros privados, especialmente los regentados por órdenes religiosas[5]. Aquí tendría hueco la documentación localizada sobre el alumno relevante que pudiera motivar la redacción de este trabajo.

Un último apartado general pudiera servir para rastrear la voz del alumnado, generalmente silenciada. En nuestro caso puede ser muy útil la prensa de carácter pedagógico. En los primeros meses del curso 1890-91, por ejemplo, se podían adquirir ejemplares de un periódico llamado *El Escolar Malagueño* en la propia portería del Instituto de Málaga donde se matriculó Pablo Ruiz Picasso[6].

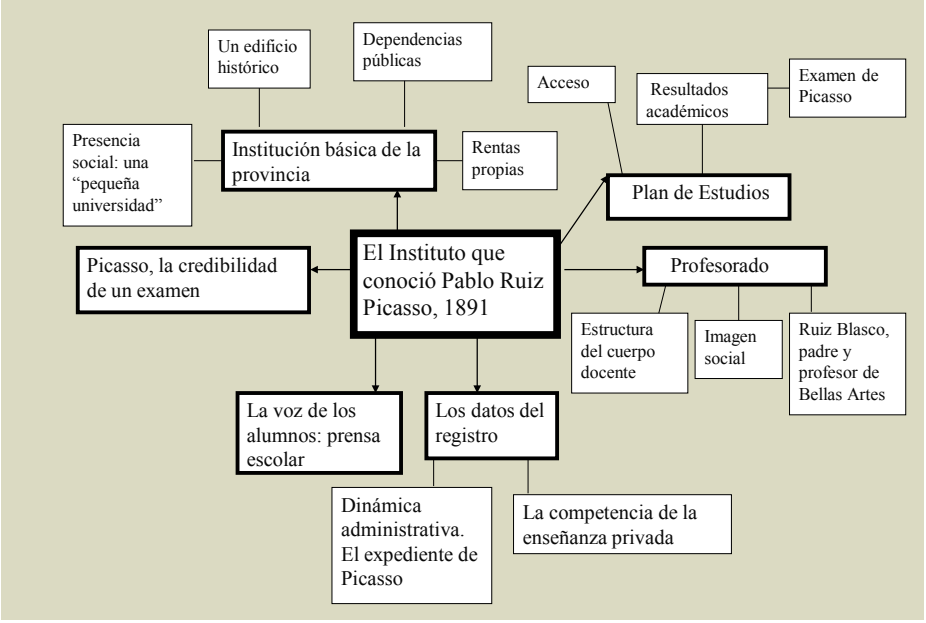
Finalmente, en nuestro caso, las circunstancias en que se desarrolló el examen del entonces niño pintor, nos permiten concluir con el análisis de todo su expediente que incluye, además, su solicitud manuscrita para acceder a la prueba y su matriculación en las materias de primer curso –Latín y Castellano; Geografía–, curso al que no asistió porque en los inicios del año escolar pidió el traslado de su matrícula al instituto de La Coruña[7].

[5] Sobre estos dos últimos apartados son de gran utilidad las Memorias editadas por los propios centros de cada curso escolar y que, de no conservarse en el centro, pueden localizarse en el archivo municipal o provincial de la localidad. Es ocasión también para rastrear la incorporación de la mujer a la matrícula oficial de los institutos y extraer con ello las conclusiones sobre la histórica brecha de género. Como aproximación a este tipo de estudio, Jiménez Trujillo, J.F (2005). «Picasso, edad escolar. El Instituto de Málaga a examen» en *La Universidad y nuestros mayores. Aula de formación abierta 2004-2005*, Universidad de Málaga y Junta de Andalucía, pp. 69-82.

[6] Se subtitulaba «Órgano de los estudiantes» y asumía de manera combativa la defensa de sus derechos. Jimenez Trujillo, J.F. (2010). *La prensa de la educación en Málaga (1849-1936). Otra historia de la ciudad.* Málaga. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, pp.178-185.

[7] Obviamente este tipo de trabajos tiene que estar orientado con una bibliografía básica sobre la historia de la enseñanza secundaria en nuestro país y, muy especialmente, por la propia de estudios

Gráfico 1. *Mapa conceptual para el estudio de un Instituto Provincial (Málaga, 1891).*



Fuente: *Elaboración propia.*

UN OBJETO

En los últimos años se ha generado un amplio volumen de bibliografía en el estudio de los cuadernos escolares[8]. Nos limitamos aquí a reseñar una propuesta de

locales o provinciales del instituto sobre el que se trabaja. En nuestro caso son varios los trabajos de Heredia Flores, V., pero muy especialmente su estudio de conjunto (2002) *Gaona. De Congregación de San Felipe Neri a Instituto de Enseñanza Secundaria (1739-2002)*. Málaga. Editorial Ágora. De este comunicante, además de los citados anteriormente, Jiménez Trujillo, J.F. (1997). «Presencia social e institucional del Instituto de Segunda Enseñanza en la Málaga del siglo xix» en *Enseñanza y sociedad malagueña. 150 Aniversario del inicio de la Enseñanza Media en Málaga* (1846-1996), Cámara oficial de Comercio, Industria y Navegación de la provincia de Málaga, pp.93-118; y Jiménez Trujillo, J.F. (2015): «La prensa de la educación y la historia de las instituciones escolares, una propuesta de trabajo. El caso del Instituto Provincial de Málaga (1846-1936)» en Hernández Díaz, J.M. (Coord.), *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*, Ediciones Universidad. Salamanca.

[8] Por razones de espacio, y dado el carácter didáctico de la comunicación, no se alcanzan aquí a detallar. Nos referimos, entre otras, a las investigaciones de Martin Fraile, B., Ramos Ruiz, I., Pozo Andrés, M. M., Ramos Zamora, S., Viñao Frago, A., Sanchidrián Blanco, C., Gallego García, Mm., Carrillo Gallego, D. y Castillo Gómez, A. Varias de ellas están accesibles en red

trabajo con un conjunto de siete cuadernos y un álbum de dibujo, todos originales, que procedemos a repartir entre los alumnos en su aula. Son cuadernos elaborados en plena Guerra Civil hasta el final de la misma por una alumna de la localidad malagueña de Cártama, y que empieza su redacción en el mes de noviembre de 1937. Como es previsible, la actividad que proponemos tiene un impacto en nuestra clase que didácticamente conviene aprovechar. Su actualidad en relación a la memoria histórica y democrática, también. Tampoco es nada desdeñable el conocimiento que puedan aportar los alumnos por los propios relatos familiares y que merecen ser activados en previsión a esta propuesta.

Debemos comenzar por una introducción del profesor para ajustar el contexto histórico de estos cuadernos, con un cuidado especial sobre el vocabulario en uso en aquellas fechas. La ciudad de Málaga sufrió en aquellos años una durísima represión que también conocieron las poblaciones cercanas. Es importante puntualizar que la guerra como tal acabó pronto cuando fueron tomadas por las tropas sublevadas en febrero de 1937. Los escolares malagueños vivieron después la guerra en 'otra escuela' a los que la vivieron, por ejemplo, en Madrid o Cataluña hasta 1939. Y la depuración de los maestros no fue una razón menor.

Imagen 2. *Portada de cuaderno e imagen del álbum de dibujo. Años 1937 y 1939.*

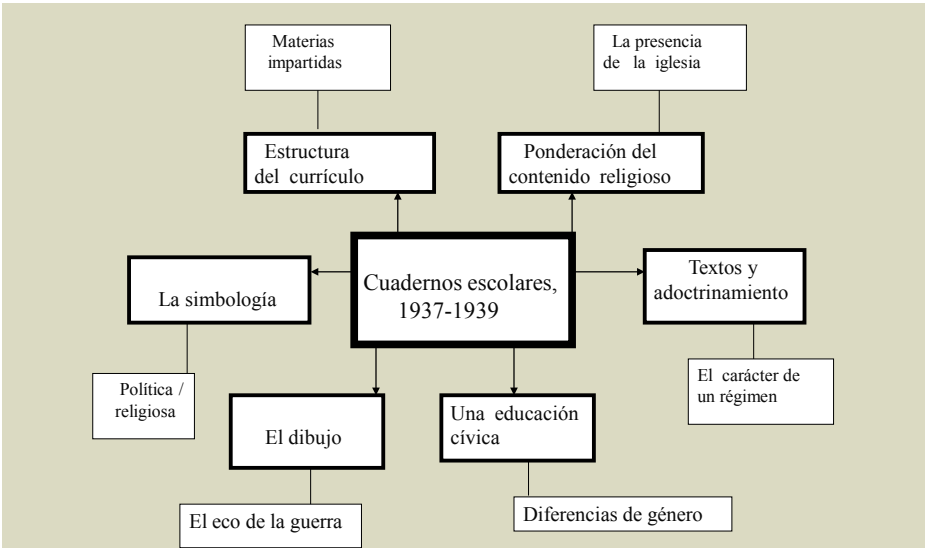


Fuente: *Colección particular del autor.*

para los alumnos más interesados en ampliar sus conocimientos o atreverse a realizar alguna monografía.

Los cuadernos pueden ser distribuidos entre grupos de dos o tres alumnos por los que circularán un tiempo no inferior a cuarenta y cinco minutos. Tomarán notas de sus observaciones en relación al mapa propuesto por el profesor que aquí se añade. La experiencia directa en el aula no ha de llevar más de dos horas.

Gráfico 2. *Mapa conceptual para el estudio de unos cuadernos escolares.*



Fuente: *Elaboración propia.*

En la *simbología* será necesaria alguna que otra precisión del profesor en relación al ámbito político o religioso. Valgan de ejemplo las iniciales 'JHS' –Jesús, Hombre y Salvador– en el ámbito religioso; o algunas exaltaciones como 'II Año Triunfal' o 'Viva Cristo Rey'.

De todos los ejercicios realizados en los cuadernos los alumnos pueden extraer una básica *estructura del currículo* que podía desarrollarse entonces en un aula con muy escasos recursos y muy mediatizada por el control ideológico imperante. En tal sentido conviene que los alumnos presten especial atención a la ponderación de los textos de *contenido religioso*, que ocupan buena parte de los dictados, y aquellos otros que pueden significarse como puro *adoctrinamiento*. La crónica que se volvió mítica en el imaginario franquista sobre la conquista del Alcázar de Toledo, por ejemplo, tiene un espacio relevante en el cuaderno número seis.

De unos y de otros pueden los alumnos extraer una determinada *educación cívica* en la que hay que subrayar aquellas diferencias que pudieran ser de género.

Merece la pena detenerse en algunos comportamientos sugeridos. Así en el primer cuaderno, en un pequeño texto sobre los ángeles se escribe «Las niñas buenas parecen ángeles. ¿Quieres parecer un ángel? ¿Cómo tienes que ser?». La experiencia nos dice que la hilaridad que suscita hoy este tipo de sugerencia entre los alumnos no debe impedir asumir su significado más cierto en el contexto de la época.

Algo parecido ocurre con los dibujos. Estamos en el desarrollo de una guerra civil y es inevitable la representación de una bandera frente a otra enemiga que no puede aparecer, y a la que se une el grito de 'Viva Cristo Rey'. Tampoco es extraño el dibujo de aviones tan temidos entre la población civil. En general, conviene apreciar la presencia del dibujo como complemento necesario de los textos y el empeño en una fiel representación.

Tras el periodo de observación y anotaciones, no es mal ejercicio de síntesis una lluvia de conceptos básicos en la pizarra o en la pantalla digital que ha de facilitar la redacción, como actividad fundamental evaluable, de un pequeño informe a modo de artículo en torno a la experiencia. «En el aula de un país en guerra» puede ser un buen título, pero conviene dejarlo abierto a la decisión de cada alumno.

UNA IMAGEN

La tercera de nuestras propuestas didácticas pretende, a partir de una imagen bien conocida en los históricos institutos provinciales, acercar a nuestros alumnos la realidad social y académica de estos centros que aspiraban a ser la pequeña universidad que la mayoría de las provincias no podía tener. Pero su lectura no es inocente. Sabemos que toda imagen se reproduce con una intención que facilita o enmascara su lectura. El autor –en este caso, una revista– editorializa con ella y ejerce una específica función educadora, normalmente para reforzar estereotipos en los que fácilmente el lector reconoce el mensaje[9]. Nuestra

IMAGEN 3. *Apertura de curso 1930-31 en el Instituto de Málaga.*



Fuente: *El Instituto de Málaga, núm. 18, de octubre de 1930, p. 121.*

[9] Sobre el análisis de la imagen y su valor histórico es muy recomendable para nuestros alumnos el trabajo de BURKE, Peter (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Ed. Crítica, Barcelona.

misión con los alumnos es descubrirla y plantear con ellos los interrogantes que la propia imagen suscita.

Esta actividad se encuadra en la posibilidad cierta de que nuestros alumnos dispongan de un *banco de imágenes* relacionadas con la Historia de la Educación, ya sugerida en la programación de la materia. Se trata de una tarea bien a su alcance, dada su cultura digital, que les acaba resultando de gran interés por la proximidad física de la materia a investigar y que encaja en una cultura de la imagen a la que sabemos pertenecen. El uso de la prensa de carácter pedagógico en este punto resulta de especial utilidad como se verá en el caso que vamos a comentar. Para ello el profesor puede facilitarles el acceso a cabeceras digitalizadas en los archivos locales[10].

Usamos como modelo de análisis este sencillo *registro de imagen.* En él, tras unos básicos datos para su identificación, conviene hacer una breve referencia al contexto histórico-educativo donde se sitúa. De manera inmediata se describe la imagen de una manera *objetiva* precisando los detalles que nos ofrece a la vista. Un paso más complicado será desvelar los códigos a los que puede estar sujeta cada imagen. Códigos que lo son técnicos, pero también culturales; códigos sujetos a la subjetividad del autor y a la intención, no siempre claramente manifiesta, de los inmortalizados; códigos que atienden a una representación y en los que siempre subyacen las relaciones sociales. No siempre es tarea fácil para los alumnos, pero con los adecuados interrogantes podemos animarles a descodificar la imagen y elaborar un mensaje cierto. Podemos, finalmente, adjudicar a la imagen una o varias finalidades y atrevernos a decir en qué área de las que abarca la Historia de la Educación puede ser más útil. La actividad, para concluir, se puede prestar a un debate confrontando imagen y actualidad.

En la imagen que proponemos, tras su identificación, el profesor puede hacer como *contexto histórico* una breve introducción sobre la importancia que, dentro de las instituciones provinciales, tenían los institutos de bachillerato y, en especial, lo que supuso para ellos el llamado Plan Callejo de 1926, que hizo descender en su

[10] Con carácter previo, nuestros alumnos han debido clasificar el conjunto de las imágenes disponibles en relación a su temática. Una clasificación que lo facilitase, desde nuestra experiencia, podría ajustarse a los siguientes campos muy básicos: 1. *Nombres propios.* La imagen de profesores y alumnos. 2. *El espacio escolar.* Nos permitirá extraer determinadas conclusiones sobre las condiciones de la enseñanza en el país, distinguiendo el ámbito de la pública y la privada. 3. *El mobiliario y el material escolar*. Nos hace traslado de la idea de cuál era la imagen pública del centro que se quiere promocionar. 4. *Los actos académicos.* Nos informan de las aspiraciones –a veces, frustraciones- que podían vivirse en el ámbito de la enseñanza. 5. *Espacios no escolares*. Nos permite hacernos a la idea de algunas iniciativas que han hecho historia en nuestro país. Buen ejemplo son las imágenes de las «Misiones pedagógicas» de la Segunda República. 6. *El patrimonio histórico-educativo desaparecido*. Las imágenes nos permiten recuperar unos edificios, unos espacios, unos instrumentos con los que reconstruir la realidad histórica del momento.

importancia académica la figura del catedrático de bachillerato. Habrá que precisar que la revista *El Instituto de Málaga* acabó siendo un órgano de oposición a la política educativa de la dictadura de Primo de Rivera[11].

Tabla 1. Registro de imagen.

Tema
Publicación periódica
Número/fecha/página
Contexto histórico
Lectura objetiva (descripción detallada de la imagen)
Lectura subjetiva (descodificación de la imagen)
– código espacial
– código escenográfico
– código gestual
– código simbólico
Función (social, académica, instrumental, didáctica)
Aplicación a un área determinada de la Historia de la Educación
Para el debate: referencias a la actualidad

Fuente: *Elaboración propia.*

De la relevancia social que se le quería dar a este acto nos da idea la presencia destacada –sentados en primer plano– de las autoridades provinciales. El Gobernador Civil, el Gobernador Militar, el Alcalde, el Presidente de la Diputación y el Obispo de la diócesis forman junto al Director del Instituto la presidencia de un acto al que también asisten representantes de otros centros docentes de la ciudad, especialmente de los colegios incorporados al Instituto. Se observa con curiosidad la vestimenta del profesorado –con toga y birrete–, la escasa presencia del alumnado y el aire circunspecto y solemne de todos los presentes enmarcados en el espacio más vistoso del edificio, su patio central. Es lo que podemos llamar el nivel de *lectura objetiva* de la fotografía que resulta fácil para nuestros alumnos.

Junto a él podemos hacer el propio de una *lectura subjetiva* atendiendo a determinados códigos[12]. Cuatro de ellos –espacial, escenográfico, gestual y simbólico–

[11] Además de los trabajos citados anteriormente sobre el Instituto de Málaga, Jiménez Trujillo, J.F. (1996). *Prensa pedagógica en Málaga: La revista* El Instituto de Málaga (1929-1931), *un modelo de investigación*, Universidad de Málaga.

[12] Seleccionamos aquí cuatro de los códigos que Alonso Erausquin, M. en su artículo «La estética de la historia» nos propone para una correcta interpretación de la imagen: espacial, escenográ-

nos conducen a valorar las imágenes de cada apertura de curso como interesadas en ponderar un acto que se considera de especial relevancia cultural para la ciudad y en certificar la presencia en el mismo de determinados personajes que dejan constancia de su protagonismo. Aquí habrá que guiar a nuestros alumnos para llegar a conclusiones como las siguientes.

- La *disposición espacial* es habitual en las fotografías de los respectivos inicios de curso: el espectador se sitúa en una posición que le permite visualizar la escena desde los personajes que están sentados, los más ilustres, hacia otros planos más secundarios.
- La *escenografía* es la habitual: los arcos del patio del Instituto como fondo de la fotografía conceden un aire de noble clasicismo a la «escena», palabra esta que por otra parte lo es de significado teatral. El vestuario, con la combinación de trajes civiles con uniformes militares, hábitos religiosos y la toga de los catedráticos, delata la presencia de gente muy relevante.
- También es apreciable una función del *código gestual*: no es lugar ni momento para sonreír abiertamente, ni siquiera para los personajes del fondo, menos vigilados por la cámara –incluso es apreciable una cierta hosquedad en el rostro de los militares–; y es que la importancia del acto requiere seriedad.
- Finalmente, hay un *simbolismo* en la presencia del estamento militar y religioso en un acto civil que pondera la unidad de las instituciones; pero, sin duda, es más apreciable en la toga y el birrete de los profesores que asumen un carácter emblemático y con las que hacen valer así sus facultades, mermadas a raíz de las iniciativas de la Dictadura en relación a las enseñanzas medias; y hay, por supuesto, un significado simbólico en la escasa y postergada presencia del alumnado, que testimonia su posición dentro de la comunidad escolar.

Es evidente, siguiendo con nuestro registro, que la fotografía tiene una clara *función social*, además de *académica*. El Instituto Provincial constituía un centro de relevancia social en la capital malagueña. Era esto lógico en una ciudad de tamaño medio, sin centros universitarios, y en una época donde el título de bachiller suponía unas ciertas connotaciones de clase. A pesar de la fuerte competencia de la enseñanza privada, por lo menos a nivel de profesorado, el Instituto con sus diversas dependencias era, como decíamos, esa 'pequeña universidad' de la que podía disponer la provincia.

---

fico, gestual, simbólico, lumínico, gráfico y de relación. En Cuadernos Prensa Escuela, num.3, p.V. *Comunidad Escolar,* Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, p.V. Edición digital.

Parece claro que, entre las diversas áreas en las que se han ido ampliando la Historia de la Educación, nuestra imagen presta su utilidad a la historia de la enseñanza secundaria en nuestro país y a la propia historia de la profesión docente. Sin duda, que se quería dejar constancia de un acto social y académico, pero en ella la representación del docente –del catedrático de instituto– cobra verdadero protagonismo.

Para la conclusión, y de acuerdo con nuestro «registro de imagen», conviene hacer alguna reflexión con nuestros alumnos sobre qué nos puede aportar esta imagen en relación a la actualidad de la enseñanza secundaria. La implantación de la LOGSE generó en su día un debate sobre su identidad en la estructura del sistema educativo, pero el acceso generalizado de todos los alumnos a este nivel educativo permitió una democratización necesaria de la enseñanza. En paralelo han evolucionado el imaginario social y el reconocimiento público de la profesión docente. Miembro de un cuerpo entonces de élite, mucho más próximo al profesor universitario que al maestro de la enseñanza primaria, el celo del profesor de Instituto por conservar su posición en la función pública ha sido una constante histórica que hoy se nos antoja un punto de referencia para entender los problemas que atañen al nivel educativo donde ejerce.

LA QUOTIDIANITÀ SCOLASTICA ATTRAVERSO UN'INEDITA NARRAZIONE DELLE FONTI: LE MEDAGLIE PREMIO NELLA SCUOLA ITALIANA TRA OTTO E NOVECENTO

La vida escolar cotidiana a través de una fuente narrativa novedosa: las medallas de premio en las escuelas italianas entre los siglos XIX y XX

Everyday School Life Through a Novel Source Narrative: Prize Medals in Italian Schools Between the 19th and 20th Centuries

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise (Italia)
https://orcid.org/0000-0002-8326 046X

Riassunto

Uno degli ambiti intorno ai quali si è meno esercitata e sviluppata una inedita narrativa delle fonti che costituiscono il patrimonio storico educativo è quello legato alla produzione materiale introdotta per sostenere la pedagogia del premio in ambito scolastico. Il conferimento di medaglie premio, insieme a quella di diplomi, attestati e libri, divennero progressivamente, segni o distintivi destinati a qualificare, attraverso riti e celebrazioni, i momenti significativi della vita delle scuole e uno dei più diffusi oggetti utilizzati nell'esercizio della vita scolastica per stimolare il raggiungimento del successo scolastico e l'adesione ai valori e ai comportamenti auspicati dai gruppi dirigenti.

Parole chiave: Pedagogia premiale; Medaglie premio; Quotidianità scolastica; Memoria scolastica.

Resumen

Uno de los ámbitos en torno a los cuales menos se ha ejercitado y desarrollado una narrativa inédita de las fuentes constitutivas del patrimonio histórico educativo es el vinculado

a la producción material introducida para apoyar la pedagogía del premio en el ámbito escolar. La concesión de medallas de premio, junto con la de diplomas, certificados y libros, se convirtió progresivamente, en signos o insignias destinados a calificar, a través de ritos y celebraciones, los momentos significativos de la vida escolar y en uno de los objetos más utilizados en el ejercicio de la vida escolar para estimular la consecución del éxito escolar y la adhesión a los valores y comportamientos propugnados por los grupos de gobierno.

Palabras clave: Pedagogía del premio; Medallas del premio; Vida cotidiana escolar; Memoria escolar.

Abstract

One of the areas around which an unusual narrative of the sources constituting the historical educational heritage has been less exercised and developed is that linked to the material production introduced to support the pedagogy of the prize in the school context. The awarding of prize medals, together with that of diplomas, certificates and books, progressively became, signs or badges destined to qualify, through rites and celebrations, the significant moments of school life and one of the most widespread objects used in the exercise of school life to stimulate the achievement of scholastic success and adherence to the values and behaviour advocated by the ruling groups

Keywords: Award-winning pedagogy; Medals-everyday school; Life-School culture; School memory.

INTRODUZIONE

Uno degli ambiti intorno ai quali si è meno esercitata e sviluppata una inedita narrativa delle fonti che costituiscono il patrimonio storico educativo è quello legato alle pratiche introdotte nella quotidianità scolastica per sostenere lo sviluppo della scolarizzazione nell'Italia post-unitaria e della relativa produzione materiale. Uno di questi ambiti è quello relativo alla cosiddetta pedagogia premiale in ambito scolastico. In poche circostanze gli storici della scuola si sono avventurati nella esplorazione di quelle pratiche introdotte nei processi di scolarizzazione (Chiosso, 2013) (Marazzi, 2014) che costituirono una diffusissima strategia di disciplinamento dell'infanzia scolastica, strategia di lungo periodo che ritroviamo non solo nel corso della quotidianità scolastica del secondo Ottocento ma anche in quello del Novecento. Tali strategie si avvalsero di un supporto materiale costituito da oggetti destinati ad arricchire l'apparato della pedagogia premiale come gli attestati, i diplomi, le medaglie, i libri destinati ad accompagnare le pratiche per stimolare il raggiungimento del successo scolastico.

I premi scolastici nella quotidianità scolastica

Numerosissime e costanti furono le occasioni di distribuzione dei premi scolastici accompagnate da «apparati fastosi» nei centri urbani o da «forme umili,

talvolta bizzarre» nei contesti rurali ed i cui momenti solenni furono rappresentati in tanti opuscoli che oggi si possono rinvenire nelle biblioteche o negli archivi o ricordati e commentati sulle pagine dei periodici scolastici e che riproducono gli interventi di assessori, provveditori, ispettori, insegnanti presentati in occasione dei momenti celebrativi. Già negli anni immediatamente successivi l'Unità negli istituti fu promossa la pratica della distribuzione dei premi come accadde nel 1863 a Camerino dove insieme allo «splendore «della patria» da poco sorta, si celebrava anche «quella educazione femminile, riservata, casalinga, vereconda, religiosa, ma pure onestamente franca ed illuminata dalla ragione» da cui dipendeva la «floridezza» della nazione (Solenne distribuzione di premi fatta alle allieve della scuola normale di Camerino e del pubblico saggio d'istruzione dato dalle medesime nel giorno 8 agosto 1863 parole dette dal Prof. Carlo Gusmitta direttore della stessa, 1863).

Anche l'evento che ebbe luogo nel piccolo centro catanese di Giarre nel Collegio Convitto Gallipoli, diretto dal sacerdote Isidoro Cavallaro Spina in occasione dell'onomastico del sovrano Umberto I, fu occasione per celebrare i sentimenti patriottici. La circostanza, svoltasi alla presenza delle autorità municipali, del r. ispettore scolastico del circondario di molti insegnanti, era accompagnata da canzoni patriottiche, dialoghi e poesie in lingua italiana e latina e francese e che dava modo al direttore della scuola di ricordare l'importanza dell'istruzione. Analogo valore e funzione ebbe la celebrazione svoltasi a Vicenza il 25 marzo presso il ginnasio liceo Pigafetta che, oltre a registrare la presenza delle autorità, fu connotate da un saggio ginnastico e dall'intervento del direttore Marenghi che svolse un preciso rendiconto dell'andamento dell'istituto (Distribuzione di premi, 1880). Nella capitale, la premiazione dei premi tanto si svolse in concomitanza con l'anniversario del plebiscito che aveva sancito l'annessione di Roma all'Italia e fu animata da un forte sentimento patriottico e civile dal regio commissario Finocchiaro Aprile che non mancò di sottolineare «le vittorie della libertà col celebrare la diffusione della istruzione popolare» (Le Scuole Elementari di Roma dal 1870 al 1890. Discorso del R. Commissario on. Finocchiaro- Aprile nella solenne premiazione scolastica tenutasi il 2 ottobre, 1890, p. 23). Il carattere solenne che, molte volte, connotò i momenti celebrativi del fenomeno premiale trovò spazio nella letteratura più significativa a partire dal libro che esercitò la funzione di canone della letteratura per l'infanzia, *Il Giannetto* (L.A., 1842, p. 21), nel quale, infatti, si legge:

> Finito l'esame, il maestro lesse chiara voce le classi cui s'era meritato d'appartenere ogni scolare; e finita la lettura disse così: «Risulta dagli esami tenuti in quest' oggi che Giannetto Masini è lo scolare più abile ed avanzato di tutti quindi parrebbe che si dovesse dar il premio a lui ; ma considerando che si dee onorare col premio il fanciullo più costumato , il quale nel tempo stesso abbia raccolto maggior profitto , noi lo aggiudichiamo in vece a Faustino Corti. Quest' ottimo fanciullo venne alla

> scuola, essendo privo al fatto d' istruzione ; e in breve raggiunse i più abili condiscepoli: costui ha sempre obbedito a' suoi genitori e al maestro : ha beneficato i poverelli ha giovato anche ai compagni col suo buono esempio, e co' savi consigli. Venga dunque Faustino Corti a ricevere il meritato premio» (L.A., 1842, p. 21).

Anche il testo destinato a sostituire *Il Giannetto* di Parravicini come canone di tanta letteratura per l'infanzia del secondo e primo novecento, il libro *Cuore* di De Amicis avrebbe riservato diverse pagine ai momenti di conferimento dei premi come quello citato nel resoconto del 4 febbraio dal titolo *Una medaglia ben data* (De Amicis, 1886)

I regolamenti varati dai municipi all'indomani del varo della legge Casati introdussero frequentemente un capitolo specifico sui premi, sia che si trattasse di grandi comuni urbani sia di piccoli municipi. Il comune di Roma, ad esempio, nel regolamento varato includeva i premi da destinare agli alunni delle scuole elementari individuando nel conferimento di medaglie d'argento e di bronzo ed in menzioni onorevoli le forme attraverso le quali assicurare il riconoscimento agli alunni ritenuti migliori. Ogni classe avrebbe potuto ottenere una medaglia d'argento e due di bronzo per ogni venti allievi e i conferimenti sarebbero stati attribuiti sulla base di diversi gradi di merito. La medaglia d'argento, o di simil rame o la menzione onorevole erano destinate a coloro che si distinguevano «nel contegno, nella lingua, in ogni altra maniera» (Regolamento per le scuole elementari del Comune di Roma, 1870, p. 27). Anche il comune di Lanciano, però, nello stesso anno varava un regolamento che prevedeva la distribuzione agli alunni delle classi elementari di premi come «una distinzione ed un incoraggiamento» per coloro che si erano rivelati particolarmente brillanti nello svolgimento degli esami. Ed i premi consistevano in libri o in oggetti scolastici (Regolamento pel governo delle scuole elementari di Lanciano, 1870).

Tali pratiche si diffusero con maggiore intensità nel corso del secondo Ottocento tanto da divenire oggetto di un dibattito molto vivace tra coloro che ritenevano tale pratica una forma da abbandonare e chi, invece, continuava a considerarla necessaria ed opportuna. Gay riassumeva così le tante domande sorte nel periodo compreso tra la metà degli anni Ottanta e i primi anni Novanta:

> E' utile distinguere con un premio l'alunno che ha compiuto il suo dovere ? O soltanto quello che ha dato dei risultati splendidi? Merita premio la buona condotta, o lo zelo , anche se dan pochi e scarsi frutti ? O si dev'egli premiare queste due doti, solo quando si trovino insieme nello stesso alunno? E in qualunque ipotesi, quale deve essere il segno materiale, sensibile ? Un libro ? Una medaglia ? Un'incisione ? Un attestato di lode ? Un elogio pubblico ? Un grado onorifico nella scuola ? L'esenzione di una tassa? (Gay, 1893, p. 172)

Il confronto pedagogico sulle riviste e la manualistica

A supporto o in opposizione di tali momenti celebrativi si sviluppò un intenso dibattito di carattere pedagogico che animò la riflessione di studiosi e insegnanti sul valore educativo o diseducativo del premio. Un dibattito che si articolò attraverso la manualistica pedagogica o le riviste pedagogiche e magistrali, i congressi pedagogici o magistrali e gli incontri di aggiornamento in servizio degli insegnanti come le conferenze pedagogiche (1883). In occasione delle conferenze pedagogiche tenute a Genova nel 1882 il relatore Pallecchi ricordava l'utilità delle premiazioni per dare sviluppo alle scuole nelle aree rurali (Atti delle Conferenze pedagogiche tenute in Genova dall'11 al 22 settembre 1882 sotto la Presidenza di Pietro Siciliani, 1883). Anche in occasione delle Conferenze pedagogiche che si svolsero a Torino nel 1885 venne messo a tema la questione nel seguente modo:

> Del modo pratico di applicarsi nelle scuole elementari i premii e le pene consentiti dai regolamenti scolastici in vigore, affinchè siffatti mezzi educativi possano far raggiungere, con la debita generale efficacia, il nobilissimo scopo, che pedagogisti e legislatori, nel proporli e raccomandarli, giustamente se ne impromisero (Temi proposti dai R. Provveditori agli Studi per le Conferenze pedagogiche che dovevano tenersi nei capoluoghi di Provincia, 1885).

Non è questa la sede per illustrare in maniera sistematica le considerazioni sviluppate dai diversi esponenti della pedagogia italiana sul tema ma può essere utile fare qualche cenno al confronto generato da alcuni interventi. Il tema dei premi di carattere scolastico trovò, infatti, un certo spazio nella manualistica pedagogica destinata agli allievi ed alle allieve delle scuole normali. Così, ad esempio, la questione fu presenta con una certa costanza nei testi destinati alla formazione degli insegnanti. Accanto alle indicazioni fornite da educatori legati allo spiritualismo cattolico come Lambruschini o l'abate Rayneri, il tema dei premi era traghettato anche dagli esponenti della pedagogia naturale come Paolo Vecchia o di Zaglia (Vecchia, 1877). Che le premiazioni scolastiche costituissero «una delle poche che meritano di essere considerate veramente utili» lo scriveva sulle pagine del «Risveglio Educativo» Anselmo Sacchi che riteneva tali eventi indispensabili per celebrare la virtù dimostrata dall'allievo:

> Noi assistiamo qui ad una specie di rendiconto morale dove il maestro presenta i discepoli migliori per il conferimento di una distinzione pubblica; mostra il risultato ottenuto e quello che resta da ottenersi chiamando in suo aiuto l'opera dei buoni e specialmente l'opera delle madri che sono sempre state e saranno sempre un potente fattore della educazione nazionale (Sacchi, 1885, p. 318).

Ma il giornalista scolastico richiamava la necessità di celebrare come virtù individuale la dimensione del sentimento piuttosto che quella della scienza. Riteneva che per rilanciare l'educazione nazionale fosse opportuno associare le celebrazioni premiali più alla educazione sentimentale intesa come «concordia fra i popoli civili» (Sacchi, 1885, p. 318). Il valore educativo del premio era sottolineato, a sua volta, anche da un altro noto pedagogista, Emanuele Celesia:

> La sola idea del dovere, il solo amor dello studio ben sovente non bastano a far progredire l'alunno; e per quanto l'educatore s' adoperi a variare e migliorare i suoi metodi, certo è che troverà ognora nelle ricompense e ne' premi un potente ausiliario al suo insegnamento. (Celesia, 1884)

La distribuzione dei premi era difesa come un momento utile anche quando, talvolta, suscitava la reazione sdegnata delle maestre additate frequentemente in queste circostanze come le responsabili delle mancate assegnazioni e, quindi, richiamate come vettori di ingiustizie (Salvi, 1885).

Nella schiera di pedagogisti tra i quali la questione delle premiazioni scolastiche incontrò forte sostegno ci fu la figura di De Dominicis. Lo studioso, che perseguiva l'idea di una pedagogia scientifica, inquadrava le premiazioni scolastiche nel quadro delle esigenze del processo di nazionalizzazione e di consolidamento dello Stato come spiegava nel proemio allo studio di Agabiti:

> Qual meraviglia che si rida de' premi scolastici, e che non si veda l'importanza della questione psicologica de' motivi in ordine al premio quando la scuola non è in corrispondenza colla vita moderna e coi bisogni della nazionalità ? (Agabiti, 1889, p. XVIII)

Pur rilevando come l'efficacia del premio fosse condizionato dal livello di sviluppo qualitativo e quantitativo delle scuole, De Dominicis riteneva che la «dottrina del premio», avesse un «fondamento psicologico serissimo», e fosse «parte essenziale della dottrina della scuola» (Agabiti, 1889, p. XXIII). Lo studioso richiamava questi aspetti nella introduzione del testo che rappresentò uno dei pochi tentativi di dare una sistematicità ed un fondamento teorico dal punto di vista della pedagogia scientifica alla questione della premialità. Il direttore didattico delle scuole elementari di Pavia Fernando Agabiti dedicò un volume che si presenta come la miglior trattazione organica sulla questione condotta nel secondo Ottocento. Agabiti ripercorreva la storia delle istituzioni educative, a partire dall'antichità fino al periodo coevo, per giustificare l'opportunità di avvalersi in campo educativo delle forme premiali. Egli traeva spunto dalle argomentazioni di molti pedagogisti del XIX secolo, sia di matrice cattolico spiritualista, sia positivista, per sostenere la pedagogia del premio: Lambruschini, Aporti, Parravicini, Rayneri, Allievo. Per quanto riguardava i decenni del secondo Ottocento, il direttore didattico ricorreva

alle nozioni di psicologia del fanciullo e a quelle dei comportamenti degli individui nella società contemporanea, per richiamare il valore dei premi. Lo studio di Agabiti traeva ispirazione *dal confronto suscitato* dalle posizioni di contrarietà espresse da altri eminenti pedagogisti di area positivista a partire da Aristide Gabelli e Francesco Veniali. Quest'ultimo asseriva l'inopportunità del premio, fattore che delegittimava il valore educativo costituito dall'adempimento dei doveri (Veniali, 1883). In questa scia si collocavano anche altri interventi come quello di Belforti (Belforti, Le premiazioni scolastiche. Lettera aperta al cav. prof. Aristide Conti, 1892) e di Luigi Ambruzzi il quale non esitava a definire

> nemiche della Scuola educativa le pompose premiazioni , che, se nelle teorie dei pedagogisti accademici destano l'emulazione, viceversa poi nella pratica sono fomite d'invidia a causa di scoraggiamenti fatali, d'ingiustizie, di meschine gelosie, ed anche di calunnie e di persecuzioni (Ambruzzi, 1890, p. 148).

Ma era soprattutto Gabelli a contestare l'utilità del premio dal punto di vista educativo, ritenendolo, anzi, uno strumento dannoso, tanto da generare, sentimenti contrari a quanto intendevano promuovere attraverso l'emulazione come l'invidia, l'odio, accentuati dal contesto nel quale venivano assegnati. E che, a suo avviso, la premialità scolastica rappresentasse un concetto ed una pratica superate, lo attestava l'abolizione introdotta in paesi ritenuti più avanzati dal punto di vista educativo, come la Svizzera o la Prussia (Gabelli, 1885). Il pedagogista non esitava a ridicolizzare le manifestazioni celebrative:

> Ogni anno scuole pubbliche e collegi privati, a spese ora dei privati stessi, ora delle fondazioni, ora delle provincie, ora dei comuni, in una sala, in un cortile o in una piazza, con grande solennità e pompa, e discorsi enfatici, bandiere e misiche, fra signori eleganti, pieni di veli e di trine, o rubiconde poplane vestite a festa, presenti il Sindaco, la Giunta, il Provveditore, il prefetto, non di rado i Ministri, talvolta il Re o la Regina, distribuiscono pergamene, libri, medaglie, corone secondo i danari, i gusti e gli umori. E' una bella giornata, in cui le madri gongolanti di gioia conducono a spasso per la città, o a far visita ai parenti i loro bambini pieni di nastri e di fiori colla loro pergamena che tengono in mano distante due quarte dal petto, talchè la solennità pubblica mette capo a una festa di famiglia, in cui tutti si rallegrano, tutti godono, tutti si uniscono concordi e lieti in un affetto santo e gentile, che abbraccia quanto c'è di più bello e caro al mondo, i figli, la patria, il bene (Gabelli, 1885, p. 2) (Marazzi, 2014).

La questione ebbe una significativa risonanza sul versante pratico quando alcune amministrazioni municipali intervennero per modificare la prassi. Non solo diversi municipi rurali ma anche urbani come il comune di Milano decisero di abolire le premiazioni scolastiche nelle sue scuole elementari oppure, come a Roma, di sospendere il conferimento di medaglie o di libri e di prevedere solo degli attestati

o dei diplomi. Un «gravissimo errore» lo definiva Luigi Martinazzoli nel suo Dizionario illustrato di Pedagogia alla voce dedicata a Fernando Agabiti (1895, p. 22, vol.1 A-F). Contro la decisione delle amministrazioni comunali si schierarono gli editori i quali intravedevano nella scelta una misura contraria ai loro interessi. Sulle pagine dell'organo della associazione comparvero degli interventi molto decisi in difesa della pratica premiale, soprattutto laddove veniva realizzata attraverso la distribuzione di libri premio. (Poggi, 1890). Sulle pagine di quotidiani, come il «Diritto» Emanuele Maineri tornò a difendere le premiazioni scolastiche sostenendo che la loro abolizione costituiva un tentativo di annullamento degli atti di eroismo (Gay, 1893). Ma l'argomentazione della necessità di infondere negli alunni il senso del dovere analogo al valore dell'eroismo militare tornava ad essere esposta per assecondare le scelte abolizioniste. Le vicende romane, invece, divennero l'occasione della stampa cattolica intransigente per rimarcare l'atteggiamento più attento delle istituzioni scolastiche clericali a mantenere nelle cerimonie di premiazione il conferimento di oggetti, come medaglie e attestati, meglio apprezzati dagli alunni e dalle loro famiglie (Cronaca contemporanea, 1893, p. 364-365).

Le esperienze condotte all'estero divenivano l'ulteriore metro di valutazione. Se la Svizzera, il cantone di Ginevra, aveva abolito sin dal 1884 la premiazione in altri contesti il sistema sembrava essere stato riformato con criteri che, a qualcuno, sembrarono riflettere una maggiore sensibilità: in Uruguai, a Montevideo, la Società degli Amici dell'istruzione popolare di Montevideo aveva introdotto un sistema che prevedeva l'istituzione di una giuria per stabilire il merito e la buona condotta come fattori distinti eliminando le ricompense materiali, libri o medaglie che fossero, e prevedendo un verdetto scolastico come distinzione morale (Gay, 1893).

Il conferimento di medaglie di premio

Il confronto sulle premiazioni scolastiche, come è stato giustamente osservato, verteva anche sulla natura del premio (Marazzi, 2014). Non erano solo i libri ad essere oggetto di attenzione, soprattutto da parte degli editori, ma anche le medaglie. Il conferimento di medaglie rappresentò una pratica molto diffusa per accompagnare gli aspetti celebrativi della «quotidianità scolastica» italiana: segni o distintivi, cioè, destinati a qualificare attraverso i riti e le celebrazioni come momenti significativi della vita delle scuole insieme a quelli delle gare sportive o delle rassegne e mostre. Una strategia di lungo periodo che ritroviamo non solo nel corso della quotidianità scolastica del secondo Ottocento ma anche in quello del Novecento. Raramente, e più per interessi di carattere numismatico, ci si è soffermati ad analizzare questo tipo di oggetti materiali in ambito scolastico destinati a sostenere le pratiche di scolarizzazione. La più recente ed innovativa storiografia in ambito educativo e scolastico, ha però richiamato l'importanza della produzione di

quegli artefatti che, come le medaglie, costituiscono delle forme molto specifiche nell'ambito della memoria scolastica troppo trascurate fino ad oggi (Yanes Cabrera, Meda, & Viñao, 2015) (Sani & Meda, 2022). Le medaglie premio, già presenti nelle prassi pre-unitarie, con maggiore frequenza divennero parte di quello «strumentario» utilizzato dagli istituti scolastici per educare anche attraverso la pratica dell'emulazione ricorrendo a un segno di distinzione (Lunelli, 1975, p. 43-44). (Lunelli, 1986, p. 66-71).

Il conferimento delle medaglie fu una pratica che, secondo alcune testimonianze, intendeva imporsi all'uso delle pergamene (Paglieri, 1983, p. 25) e che, talvolta, era destinata a sollevare polemiche quando, in alcuni casi, al conferimento di medaglie si cominciò a preferire esclusivamente quello della distribuzione di libri premio. Esemplificativo fu quanto accadde a Genova dove sul giornale locale Il Secolo XIX venne dato spazio alle polemiche suscitate dalla decisione di premiare utilizzando i libri:

> Quest'anno abbiamo una vecchia novità, la premiazione con libri e non con le solite medaglie. È indiscutibile l'utilità del libro, ma le medaglie erano più accette ai premiandi ed ai loro genitori. La medaglia è più adatta per premio, perché non ha alcun carattere politico né religioso. Si potrà dire altrettanto dei libri-premio? Avranno fatto una scelta da accontentare atei e religiosi, radicali e moderati? All'ufficio della Pubblica Istruzione si sono arrabbatati per trovare libri speciali adatti per premio e non ne trovarono: mi si dice abbiano acquistato dei libri, veri fondi di magazzino […] (Paglieri, 1983, p. 46) (Libri e medaglie, 1892, p. 44)

La distribuzione delle medaglie veniva a far parte di un rito sempre più diffuso all'interno delle scuole, ben colto, come abbiamo visto, da Gabelli fatto di cerimonie, di recite, di preparazioni che, in taluni casi, suscitò anche resistenze come quando, a Genova, si richiamavano le lunghe ore di prova dei vestiti che dovevano essere indossati, le sfilate per le vie della città delle bambine «coi capelli chiusi in innumerevoli cornetti di carta» che sembravano cozzare contro i fini educativi delle scuole stesse (Paglieri, 1983, p. 46).

Lo sviluppo della pratica fu reso possibile anche da quello dei produttori. Nel settore della medaglistica nel corso dei primi decenni post-unitari oltre alle zecche si cimentarono anche società artigiane o proto-industriali di tipo privato. Tra la seconda metà dell'Ottocento e i primi anni del Novecento fu proprio la crescita della domanda di medaglie destinate a forme premiali, di omaggio o celebrative, generato dallo sviluppo di diverse istituzioni scolastiche e formative a favorire l'impegno delle imprese di tipo proto-industriale o industriale.

Nel secondo Ottocento presero forza alcune esperienze locali che rispondevano alle committenze di scuole, università, accademie. Alcuni esempi. A Genova un primo impulso alla incisione di medaglie a soggetto scolastico fu dato da Giuseppe

De Giovanni dalla cui bottega uscirono la realizzazione della medaglia del Comitato ligure per l'educazione popolare, quella del collegio convitto Debarbieri, del collegio convitto commerciale Arzeno. Ma tra le iniziative di particolare rilevanza che, in questa sede, si possono menzionare anche come possibili approfondimenti di indagine per quello che riguarda la medaglistica scolastico-educativa, ci sono quelle promosse a Genova e a Milano da Pietro Ferrea e Johnson. Pietro Ferrea, formatosi presso la Accademia ligustica di belle arti di Genova nel 1861, apprese soprattutto un'incisione a scopi industriali. Ma l'incisore ligure riuscì conquistare il mercato delle medaglie premio da distribuire nelle scuole (Paglieri, 1983).

Il mercato della medaglia «quotidiana» poneva esigenze diverse da quelle che dovevano essere specificamente progettate: per le medaglie premio era sufficiente un conio generico combinato ad una calibrata variazione delle scritte. Generalmente il diritto rappresentava l'emblema sociale dell'istituzione mentre il rovescio specificava la circostanza del conferimento. Ferrea giunse ad accaparrarsi la commissione da parte del comune di Genova per la produzione di medaglie premio da destinare agli alunni delle scuole elementari. Nel 1891 la piccola ditta si aggiudicò la fornitura di medaglie dopo la sospensione temporanea di quelli che venivano considerati dei surrogati delle medaglie come i libri. Con i primi del Novecento si registra una nuova fase di espansione e di diffusione del mercato della medaglia la cui importanza, come oggetto artistico, aumenta favorita, peraltro, dall'introduzione di nuovi macchinari e nuove tecniche come il tornio pantografico. Ferrea a Genova si assicurava la committenza per le premiazioni degli alunni delle scuole civiche. Nel 1900 venivano distribuite 468 medaglie agli scolari e 811 alle scolare: una fornitura destinata ad assicurare un buon lavoro alla fabbrica insieme alla produzione di medaglie premio alle scuole private o omaggio o celebrative che coinvolgevano anche insegnanti come quella commissionata per il maestro di ginnastica Sartori in procinto di emigrare verso Buenos Aires (Paglieri, 1983, p. 39).

Progressivamente, però, la Ferrea dovette subire la concorrenza della Stefano Johnson di Milano. Sorta negli anni Trenta dell'Ottocento per iniziativa di Giacomo Johnson come laboratorio nel quale venivano realizzati bottoni e stemmi in metallo stampato, successivamente con la direzione del figlio Stefano ebbe ulteriore impulso alla produzione di medaglie e contemporaneamente modificò la ragione sociale in «Stefano Johnson - Fabbrica di medaglie». Nei decenni postunitari la produzione di medaglie continuò ad incontrare i favori di un pubblico composito, fatto da associazioni, enti pubblici e privati, ordini religiosi ed esponenti delle nobili casate ambrosiane. Ma proprio nel corso degli anni Ottanta l'impresa registrava un ulteriore consolidamento, trasformazione e ammodernamento tecnologico raccogliendo sempre di più la domanda di medaglie dal mondo scolastico, educativo e formativo (Johnson, 1966). Su questo versante vediamo impegnati incisori che hanno avuto un peso rilevante nella produzione di una medaglistica specifica

rivolta alla memoria e premialità scolastica. Per la Jonhson, ad esempio, figure come quelle di Putinati, Manfredini e Broggi eseguono coniazioni ad esempio per l'Accademia delle Belle Arti e Scuola Brenzoni di Verona, per il regio istituto di Belle Arti di Venezia nel 1887 o per quella di Milano nel 1893. Broggi, invece, produce incisioni per il premio Carini dell'Ateneo di Brescia. Ma i centenari celebrativi delle università o la fondazione di nuovi istituti costituiscono un modo altrettanto ricco come occasioni per produrre medaglie. Tra questi, ad esempio, possiamo menzionare la medaglia prodotta in occasione del 4 Centenario dell'Ateneo di Brescia nel 1902, il 5 dell'Ateneo di Torino celebrato nel 1905, il 1 centenario dell'università di Palermo nel 1906 o la fondazione dell'università italiana a Trieste nel 1903. Queste medaglie si distinguono, per quanto riguarda lo stile, dalla presenza di allegorie dal gusto classico o dalla riproduzione di antichi sigilli e stemmi (150 anni di medaglie Johnson 1836-1986, 1986, p. 103-1004).

Queste imprese subirono, poi, la concorrenza delle imprese scolastico-editoriali che sin dalla seconda metà dell'Ottocento iniziarono a produrre, tra gli ausili della didattica, proprio le medaglie premio e gli attestati o i diplomi di benemerenza. Così, ad esempio, ben presto gli editori si adoperarono per prevedere nei loro cataloghi in modo costante anche le medaglie premio, insieme agli attestati ed i diplomi e si avvalsero dei periodici scolastici per diffondere le pubblicità dei prodotti. Si tratta di prodotti realizzati in forma standardizzata, come documentano i cataloghi editoriali, ma che rappresentarono un pericoloso concorrente per quelle imprese che, come la Ferrea o la Johnson, avevano una produzione medaglistica più generale. Gli esempi sono molteplici. Nel 1881 l'editrice Carrara pubblicizzava la disponibilità di medaglie personalizzabili come la Trevisini o la ditta Agnelli (Marazzi, 2014, p. 224). La Vallardi assicurava la fornitura di medaglie sin dal 1891. Anche la Bemporad predispose una specifica produzione sin dai primi del Novecento. I cataloghi della casa editrice oggi disponibili confermano tale produzione. Le medaglie erano di diverso tipo. Il materiale di produzione era quello di leghe dorate, argentate o bronzate dal diametro variabile – dai 21 ai 47 mm- L'editore produceva una medaglia premio con il diritto che riproduceva differenti effige o emblemi: quello del monarca Vittorio Emanuele III, piuttosto che l'emblema dello studio con la legenda Premio al merito o, ancora, il riferimento al Corso elementare con al centro la classe e il grado o ancora la dicitura «Istruzione popolare. Al merito» o l'immagine allegorica che nella legenda richiamava «Studio, Assiduità, Lavoro». E nel rovescio generalmente era sempre incisa una Ghirlanda con la legenda che si riferiva alla «Lode» o al «Premio». (Catalogo del materiale scolastico per gli asili infantili e le scuole elementari di R. Bemporad e Figlio, 1916, p. 94-96). Tali medaglie erano integrate da quelle destinate agli insegnanti o alle figure alle quali si conferivano le onorificenze come «benemeriti dell'istruzione popolare» (Barausse, 2019).

CONCLUSIONI

L'analisi, seppur sommaria, delle forme utilizzate nell'ambito della pedagogia premiale rivela l'introduzione di prassi molto diffuse nelle istituzioni scolastiche italiane del secondo Ottocento, estendibili anche ai primi cinquant'anni del Novecento. Pratiche sostenute da dispositivi pedagogici e da un insieme di beni che hanno alimentato la quotidianità scolastica. Solo attraverso un'indagine più sistematica dei cataloghi degli editori o delle collezioni di medaglie conservate non solo presso gli archivi delle imprese come la Johnson, ma presso i diversi musei ci permetterebbe di individuare le differenti tipologie di decorazioni premio utilizzate nelle scuole italiane. Ne sono un esempio significativo le collezioni del Museo della «Zecca dello Stato», il medagliere di Palazzo Massimo a Roma, il medagliere di Palazzo Rosso a Genova, il medagliere conservato nel Museo Correr di Venezia, il Gabinetto numismatico e il medagliere di Milano, il medagliere del museo Galilei di Firenze. La conoscenza più approfondita degli esemplari raccolti nei cataloghi prodotti fino ad oggi tanto dalle imprese quanto dalle istituzioni museali potrebbe rivelare il quadro molto articolato di una produzione medaglistica a tema scolastico ed educativo raramente presente all'analisi storico-scolastica e arricchire la conoscenza di un fenomeno, destinato ad alimentare quella che la recente storiografia ha individuato come forma della memoria scolastica.

BIBLIOGRAFIA

150 anni di medaglie Johnson 1836-1986. (1986). Milano: Stabilimento S. Johnson.

Agabiti, F. (1889). *La dottrina del premio nella pedagogia scientifica.* Milano: Fratelli Dumolard Editori.

Ambruzzi, L. (1890, Dicembre). I nemici dell'educazione in Italia. *La Scuola nazionale, 2*(10), 148.

Atti delle Conferenze pedagogiche tenute in Genova dall'11 al 22 settembre 1882 sotto la Presidenza di Pietro Siciliani. (1883). Genova: Tipografia dei Tribunali.

Atti delle Conferenze pedagogiche tenute in Genova dall'11 al 22 settembre 1882 sotto la Presidenza di Pietro Siciliani. (1883). Genova: Tipografia dei Tribunali.

Barausse, A. (2019). «Ricambiare l'amore che portano all'educazione..».. Public memory and awards of honour of public education in Italy from the Unification to the end of the 19th Century (1861-1898). *A. Barausse, «Ricambiare l'amore che portano all'educazione..».History of Education & Children's Literature, XIV*(1), 185-205.

Belforti, A. (1887). Le premiazioni scolastiche. - Lettera aperta al cav. prof. Aristide Conti. *Il Risveglio educativo*, 19.

Belforti, A. (1892). *Le premiazioni scolastiche. Lettera aperta al cav. prof. Aristide Conti.* Camerino: Tip. Succ. Borgarelli.

Catalogo del materiale scolastico per gli asili infantili e le scuole elementari di R. Bemporad e Figlio. (1916). Firenze: R. Bemporad e Figlio.

Celesia, E. (1884, settembre 21). Premi e Castighi. *Il Risveglio Educativo, 1*(1), 5.

Chiosso, G. (2013). *Libri di scuola e mercato editoriale.* Milano: FrancoAngeli.

Cronaca contemporanea. (1893). *Civiltà Cattolica, 44*(8), 364-365.

De Amicis, E. (1886). *Cuore.* Milano: Treves.

Distribuzione di premi. (1880, Maggio 1). *L'Unione*(9), 138-139.

Dizionario illustrato di Pedagogia diretto da A. Martinazzoli e L. Credaro (Vol. 1 A-F). (1895). Milano: Francesco Vallardi.

Gabelli, A. (1885, Ottobre 4). I premi come strumento educativo. *Il Risveglio educativo, II*(1), 2-5.

Gay, R. (1893, marzo 15). La questione dei premi nelle scuole risolta in America. *Il Risveglio educativo, IX*(24), 172.

Johnson, V. (1966). *Una famiglia di artigiani medaglisti.* Milano: Stabilimento Stefano Johnson, Alfieri & Lacroix.

L.A., P. (1842). *Giannetto* (Vol. 2). Napoli: Raffaele Migliaccio.

Le Scuole Elementari di Roma dal 1870 al 1890. Discorso del R. Commissario on. Finocchiaro- Aprile nella solenne premiazione scolastica tenutasi il 2 ottobre. (1890, ottobre 15). *La Scuola Nazionale, I*(2), 23-25.

Libri e medaglie (1892, Settembre 1). *L'Unione dei maestri elementari, XXIII*(44), 357.

Lunelli, L. (1975). Due medaglie ottocentesche di premio scolastico. *Medaglia, IV*(9), 43-44.

Lunelli, L. (1986). Medaglie di premi scolastici incise. *Medaglia, XIV*(21), 66-71.

Marazzi, E. (2014). *Libri per diventare italiani. L'editoria per la scuola a Milano nel secondo Ottocento.* Milano: FrancoAngeli.

Paglieri, S. (1983). *Le medaglie di Ferrea.* Genova: Istituto grafico S. Basile.

Poggi, U. (1890, Settembre 7). I libri di premio. *Il giornale della Libreria, III*(36), 373-377.

Regolamento pel governo delle scuole elementari di Lanciano. (1870). Lanciano: Tip. di Domenico Masciangelo.

Regolamento per le scuole elementari del Comune di Roma. (1870). Roma: Coi tipi del Salviucci.

Sacchi, A. (1885, giugno 21). Per le premiazioni scolastiche. *Il Risveglio Educativo, 1*(40), 318.

Salvi, E. (1885, agosto 30). La distribuzione de premi. *Il Risveglio Educativo, 1*(45), 365.

Sani, R. & Meda, J. (2022). School memories between social perception and Collective Representation». Un progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale. *History of Education & Children's Literature, XVII*(1), 9-26.

Solenne distribuzione di premi fatta alle allieve della scuola normale di Camerino e del pubblico saggio d'istruzione dato dalle medesime nel giorno 8 agosto 1863 parole dette dal Prof. Carlo Gusmitta direttore della stessa. (1863). Camerino: Tip. di Giuseppe Marchi.

Temi proposti dai R. Provveditori agli Studi per le Conferenze pedagogiche che dovevano tenersi nei capoluoghi di Provincia. (1885, settembre 15). *Il Risveglio educativo, 2*(46).

Vecchia, P. (1877). *Pedagogia pei maestri di grado inferiore.* Roma, Torino, Milano, Firenze: G.B. Paravia E Comp.
Veniali, F. (1883). *Questioni didattiche precedute da alcuni cenni sulla scuola popolare.* Torino: Tip. Camilla e Bertolero.
Yanes Cabrera, C., Meda, J. & Viñao, A. (2015). *Memories. New Trends in the History of Education.* Cham: Springer.

LAS AGRUPACIONES DE ANTIGUOS ALUMNOS EN LA ERA DIGITAL: ESPACIOS PARA LA RECUPERACIÓN Y DIVULGACIÓN DEL PATRIMONIO ESCOLAR[1]

Former Students' Groups in the Digital Age: Spaces for the Recovery and Dissemination of School Heritage

Sergi Moll Bagur
Universitat de les Illes Balears (España)
https://orcid.org/0000-0001-5142-0476

Resumen

En la era digital, las agrupaciones de antiguos alumnos han encontrado en las redes sociales como *Facebook*, un nuevo espacio para mantener vínculos y rememorar su pasado escolar. Esta investigación explora la naturaleza de estas agrupaciones al mismo tiempo que analiza el rol que desempeñan sus miembros. Los integrantes y el público que conforman estos grupos asumen simultáneamente el papel de consumidor de un producto de carácter historiográfico, así como participan con sus aportaciones a construir un espacio de memoria donde se recupera, divulga e interpreta el patrimonio histórico-educativo vinculado a su pasado escolar.

Palabras clave: Antiguos Alumnos; Facebook; Patrimonio Escolar; Colegios Religiosos; Historia Pública.

Abstract

In the digital age, alumni groups have found in social networks such as *Facebook* a new space to maintain links and reminisce about their school past. This article explores the

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

nature of these groups while analysing the role played by their members. The members and the public that make up these groups simultaneously assume the role of consumer of a historiographic product, as well as participating with their contributions to build a space of memory where the historical-educational heritage linked to their school past is recovered, disseminated and interpreted.

Keywords: Former students; Facebook; School Heritage; Religious Schools; Public History.

INTRODUCCIÓN

La constitución de agrupaciones de antiguos alumnos provenientes de un mismo centro educativo no es un fenómeno de reciente aparición. Históricamente, estas agrupaciones han tenido una especial incidencia en los colegios religiosos (Rodríguez, 2020), ocupándose de la organización de la mayoría de actividades de carácter social que impulsaban estos centros (procesiones, conferencias, exposiciones, conmemoraciones, eventos deportivos, veladas teatrales, etc.)[2]. Este fenómeno ha sido analizado y documentado en distintos estudios, los cuales revelan que muchas de estas agrupaciones contaban con medios de comunicación propios, así como con espacios de reunión y recreación dentro de las instalaciones escolares (Moll y Comas, 2022)[3].

Con la irrupción de las nuevas tecnologías y la universalización del Internet, estos espacios han sido complementados y, en ocasiones, sustituidos, por otros espacios de carácter virtual que también permiten la organización de eventos, la rememoración del pasado escolar o el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia, y todo esto, con la ventaja de poder hacerlo desde el sofá de casa. Entre las muchas plataformas que recientemente han dado cabida a estas agrupaciones cabe destacar las redes sociales y, más específicamente, *Facebook*. En esta red social fundada el 2004 han proliferado en los últimos años un gran número de espacios que aglutinan antiguos alumnos, sobre todo, y siguiendo el patrón anteriormente mencionado, aquellos que compartieron su pasado escolar en colegios religiosos. Si se analiza superficialmente su actividad, se identifican un gran número de aportaciones que evocan el pasado escolar de sus miembros, los cuales acompañan sus recuerdos y anécdotas con imágenes provenientes de su archivo doméstico. Toda

[2] El trabajo aporta elementos para conocer mejor una de las aportaciones más importantes de los colegios religiosos al Movimiento Católico, ya que la mayoría de estas asociaciones contribuyeron de forma significativa a movilizar de forma sostenida a las comunidades escolares de estos centros.

[3] Por ejemplo, en colegio salesiano de Ciutadella de Menorca contaban con el «Centro Don Bosco», un local reservado para los antiguos alumnos del centro donde se realizaban y organizaban todo tipo de actividades de carácter social y cultural (Julià, 2012).

esta gran cantidad de testimonios e imágenes conforman un mosaico patrimonial que, más o menos organizado, permiten al historiador y al público en general descubrir patrimonio escolar que no se encuentra en los archivos oficiales (Moll y Comas, 2023).

En este sentido, algunos investigadores como Purkis (2017) han subrayado el papel fundamental de estas agrupaciones virtuales en la recuperación y preservación del patrimonio de personas anónimas o marginadas en la historia oficial. A menudo, este tipo de comunidades proporcionan un espacio para que sujetos históricos que de otra manera podrían haber sido olvidados o ignorados por la historiografía tengan visibilidad en la sociedad. Esto no solo enriquece la comprensión de la historia desde una perspectiva más inclusiva, sino que también desafía las narrativas dominantes y amplía nuestra visión del pasado. En esta misma dirección, Stock (2016) añade que estas agrupaciones también son fuentes valiosas para la microhistoria, proporcionando una gran cantidad de datos, testimonios y documentos que pueden utilizarse para explorar aspectos específicos de la historia que pueden no haber recibido atención en los relatos históricos convencionales. Finalmente, autores como Silberman (2012) también han querido destacar la relevancia de estos espacios para subrayar su influencia en la construcción de la memoria colectiva de grupos sociales específicos.

Partiendo de las conclusiones de estos estudios, los cuales nos demuestran el interés de estas agrupaciones a tenor de sus prestaciones a nivel de historia, memoria y patrimonio, en esta investigación se propone poner el foco en uno de estos ámbitos: el patrimonio. Inicialmente, se planteó un estudio sobre agrupaciones constituidas en *Facebook* y que estuvieran vinculadas a colegios religiosos de las Illes Balears, pero, al formar una muestra demasiado reducida, fueron complementados con agrupaciones pertenecientes a los territorios más próximos al Archipiélago a nivel geográfico, lingüístico y cultural, es decir, País Valencià y Catalunya. El objetivo que se ha propuesto es analizar estos espacios virtuales, atendiendo a su gestión y funcionamiento, así como a las posibilidades que nos brindan a la hora de recuperar, interpretar y divulgar el patrimonio histórico-educativo.

MÉTODO Y FUENTES DE ESTUDIO

El método aplicado en esta investigación se basa en un enfoque categorial que se centra en el análisis de una muestra conformada por 23 agrupaciones de antiguos alumnos constituidas en *Facebook* y vinculadas todas ellas a colegios religiosos de las Illes Balears, País Valencià y Catalunya. Este enfoque implica la segmentación de los datos en categorías definidas previamente (Rueda, Armas y Sigala, 2023) que, en este caso, se centran en variables específicas relacionadas con la administración y gestión de las agrupaciones, la generación y recuperación de patrimonio escolar, la

contextualización e interpretación del mismo, y la divulgación e impacto en la comunidad virtual. El instrumento utilizado para llevar a cabo este análisis categorial ha sido una ficha analítica prediseñada a partir de las cuatro variables mencionadas.

Tabla 1. Distribución geográfica de las agrupaciones analizadas.

Demarcación	Grupos
Catalunya	13
País Valencià	5
Illes Balears	5

Fuente: *Elaboración propia.*

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

Tabla 2. Distribución de las agrupaciones según la titularidad del centro.

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

Fuente: *Elaboración propia.*

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

Tabla 3. Distribución de los grupos según el género del alumnado.

Centros	Grupos
Masculinos	15
Femeninos	7
Mixtos	1

Fuente: *Elaboración propia.*

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

RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados derivados del análisis realizado a partir de las variables mencionadas anteriormente, más concretamente: administración y gestión, generación y recuperación, contextualización e interpretación y divulgación e impacto. Cada una de ellas serán tratadas en epígrafes independientes, aunque el diálogo entre ellas será indispensable para la comprensión holística del fenómeno.

Administración y funcionamiento de las agrupaciones

Dentro del ámbito de la administración y funcionamiento de estos espacios virtuales, es importante diferenciar entre las dos modalidades que *Facebook* ofrece a la hora de crear agrupaciones de esta índole. Por un lado, tenemos las «páginas», las cuales funcionan como medios de comunicación de carácter institucional[4]. Se presentan como paneles digitales donde se comparten informaciones relevantes so-

[4] En la muestra analizada, destacan algunas agrupaciones que representan esta modalidad, tales como «Antiguos Alumnos del Colegio Montesión» (Illes Balears, Palma, 1300 seguidores), «Antics

bre la agrupación de exalumnos en cuestión, tales como actividades, eventos y programas. Estas plataformas están diseñadas para proporcionar una visión general de la institución y mantener a la comunidad informada sobre sus últimas novedades y acontecimientos. A través de ellas, se busca establecer una conexión directa entre la institución y sus miembros, ofreciendo un canal oficial de comunicación que permite difundir información relevante de manera eficiente. En la muestra analizada, las «páginas» representan la mayoría de las agrupaciones virtuales, representando el 56 % del total (13 de las 23 agrupaciones).

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

Por otro lado, encontramos los «grupos», que representan una alternativa dinámica y complementaria a las «páginas», ya que la participación activa y la interacción directa son algunos de sus rasgos diferenciales[5]. Estos «grupos» suelen surgir de manera espontánea, aunque también pueden ser creados desde el ámbito institucional. Una de las características más distintivas de estos «grupos» es su estructura horizontal, que fomenta un ambiente de colaboración y participación equitativa entre los miembros. En esta modalidad, la mayoría de los participantes tienden a contribuir con sus opiniones, materiales y experiencias de manera directa y sin filtros, lo que facilita la construcción colectiva de un espacio de memoria y patrimonio escolar. Esta interacción fluida y bidireccional contrasta notablemente con la relativa pasividad y verticalidad de las «páginas». Mientras que en estas últimas la

Alumnes Lestonnac Barcelona» (Catalunya, Barcelona, 708 seguidores) y «Antics Alumnes Esclaves Alcoi» (País Valencià, Alcoi, 533 seguidores).

[5] Dentro la muestra analizada, cabe destacar como ejemplos de esta modalidad los siguientes grupos: «Antics alumnes de la Escola Pía de Vilanova i la Geltrú» (Catalunya, Vilanova i la Geltrú, 674 miembros), «Antigu@s Alumn@s de las Escuelas San José - Valencia» (València, País Valencià, 2624 miembros) y «Antics alumnes Col.legi La Salle Inca» (Inca, Illes Balears, 420 miembros).

comunicación tiende a ser unidireccional y controlada por los administradores, en los «grupos» se promueve una participación activa y una interacción directa entre los miembros. En la muestra analizada, este tipo de espacio representa el 44 % del total (10 de las 23 agrupaciones).

Generación y recuperación de patrimonio escolar

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

La conformación de estos repositorios se lleva a cabo mediante el *crowdsourcing*, es decir, la colaboración de la comunidad en la recopilación y organización de los testimonios y los materiales. Estas aportaciones se pueden llevar a cabo mediante diferentes modalidades. En el caso de las «páginas», normalmente, son los administradores de la plataforma los que gestionan y temporizan las aportaciones mediante llamamientos o iniciativas temáticas que apelan a la colaboración ordenada de los miembros[6]. Por otro lado, en los «grupos» se aprecia una colaboración más intensa y cuantiosa, aunque también se detecta más dispersión temática e irregularidad en la participación.

Entre los materiales más predominantes se encuentran las fotografías escolares, que documentan la historia y la evolución de la institución a lo largo del tiempo. Estas fotografías pueden clasificarse en diversas tipologías, como retratos individuales[7] o de grupo[8], fotos de las instalaciones del colegio[9] o instantáneas de eventos escolares[10]. Además de las fotografías escolares, también se recopilan imágenes referentes a una amplia variedad de material escolar, que abarca desde libros, cua-

[6] Ejemplo de ello es la iniciativa «Imatges pel record» [Imágenes para el recuerdo] impulsada por el administrador de la «Associació Antics Alumnes La Salle Cambrils. La Triple. P.O». (Catalunya, Cambrils, 313 seguidores), el cual anima a la participación de los seguidores de la página mediante el siguiente llamamiento: «Envíanos tus fotos y las publicaremos en esta sección. Queremos hacer un gran archivo [...]. ¿Nos ayudas?».

[7] Ver ejemplo en «Escola Vedruna Malgrat de Mar antics alumnes» (fotografía nº 34).

[8] Ver ejemplo en «Antics Alumnes de jesuïtes Gràcia-Col·legi Kostka» (fotografía nº 22).

[9] Ver ejemplo en «Antics Alumnes Sagrat Cor Palma» (fotografía nº 27).

[10] Ver ejemplo en «Antics Alumnes Col·legi Santa Ana» (fotografía nº 20).

dernos y boletines[11] hasta trabajos elaborados por los propios antiguos alumnos durante su etapa escolar (poemas, dibujos, redacciones, etc.)[12]. Los testimonios personales, como anécdotas y recuerdos de la vida escolar, también ocupan un lugar destacado en estos depósitos virtuales. Estas historias ofrecen una perspectiva íntima y personal de la experiencia escolar de los miembros de la agrupación, al mismo tiempo que nos ayudan a conocer mejor la vida cotidiana de estos centros y sus implicaciones emocionales[13]. Asimismo, los miembros de estas agrupaciones aportan imágenes referentes a una amplia variedad de materiales que se pueden categorizar como *merchandising* corporativo, es decir, medallas, pines, estampas y otros materiales distintivos e identificativos con el colegio y la organización que lo regentaba[14]. Finalmente, también se pueden encontrar materiales publicitarios e informativos como revistas o folletos que ofrecen una visión del colegio que va más allá del aula, incluyendo actividades y eventos extraescolares organizados por estos centros (deporte, teatro, conferencias, festividades, etc.)[15].

Contextualización e interpretación del patrimonio

La interpretación y contextualización del patrimonio se facilita significativamente a través de la contribución de los usuarios de las agrupaciones, ya sea comentando su propio material o el aportado por otros miembros.

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

[11] Ver ejemplo en «Trobada antics alumnes Centenari Col·legi Lestonnac Mollet» (fotografía nº 178).

[12] Ver ejemplo en «Antics Alumnes - Jesuïtes Sant Gervasi- Escola Infant Jesús» (fotografías nº 74 y 75).

[13] Ver ejemplo en «Antigu@s Alumn@s de las Escuelas San José - Valencia» (fotografía nº 238).

[14] Ver ejemplo en «Fotos Antigues de Calós» (fotografia nº 28).

[15] Ver ejemplo en «Associació d'Antics Alumnes Cor de Maria-Sant Josep» (fotografía nº 35).

trascendencia del elemento patrimonial referenciado en las imágenes, lo que ayuda a comprender su importancia y significado dentro del pasado escolar.

Estos procesos de interpretación y contextualización de los materiales suelen iniciarse por parte de los administradores o de los usuarios, formulando preguntas tales como «¿Alguien recuerda…?» o «¿Alguien reconoce…?»[16]. Esta práctica sirve como punto de partida para la participación activa de los usuarios a la hora de interrogar los elementos patrimoniales que han aportado los miembros de la comunidad virtual. La interacción continua y colaborativa de los usuarios en estos procesos no solo enriquece la comprensión de su pasado escolar, sino que, al contrastar un gran número de perspectivas y conocimientos, la información obtenida acostumbra tener un alto grado de fiabilidad. En definitiva, esta práctica fomenta la apreciación del patrimonio histórico-educativo al colaborar con una mejor interpretación y comprensión de los elementos que atestiguan nuestro paso por la escuela.

Divulgación e impacto en la comunidad virtual

La divulgación del patrimonio escolar a través de agrupaciones de *Facebook* logra un alcance significativo. En el caso de la muestra analizada, el número de integrantes en cada agrupación puede oscilar entre los 2400 y los 150 miembros. Cada contribución que se realiza en estos espacios es meticulosamente notificada a todos los integrantes, quienes, en su mayoría, acaban visualizando el contenido, permitiéndoles así eliminar el aviso de notificación que aparece en el panel principal.

Además, un número considerable de usuarios no solo visualizan la aportación, sino que también la retroalimentan con una gran variedad de *feedback*, expresado a través de las reacciones predeterminadas que ofrece *Facebook* («me gusta», «me sorprende», «me encanta», «me divierte», «me entristece» o «me enfurece»), siendo más habituales las reacciones positivas. Además, se observa que muchos usuarios también optan por utilizar la opción de «compartir», la cual permite dar a conocer las aportaciones al resto de amistades de *Facebook* que no forman parte de la agrupación. Esto conlleva un crecimiento exponencial en relación con el número

[16] Un ejemplo de estas prácticas se ve reflejado en este texto que el administrador de «Antics Alumnes Associats Casp» (Catalunya, Barcelona, 783 seguidores) elaboró para acompañar una fotografía escolar: «En 1928 el patio de la escuela ya se utilizaba como tal, pero ¿alguien sabría decir lo que hacen estos alumnos de la imagen? ¿Dan alguna clase? ¿Celebran algún acto o día específico? ¿O simplemente querían salir así en la foto? ¿Quién se anima a opinar?».

de visitas que reciben los contenidos publicados, trascendiendo así las fronteras y audiencias que van más allá de estas agrupaciones[17].

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

CONCLUSIONES

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

Asimismo, es importante subrayar la sorprendente invisibilidad de estos espacios virtuales en nuestras investigaciones, que tienden a enfocarse en ámbitos más formales e institucionales. Ahora bien, mientras nosotros llevamos a cabo nuestra labor en los circuitos oficiales de la Historia de la Educación, estos entornos virtuales van tejiendo día a día y con menos solemnidad académica una imagen del pasado escolar que impacta y resuena con mayor fuerza en la sociedad. Este fenómeno, aunque pase inadvertido, revela la necesidad apremiante de considerar la influencia y el valor de estas plataformas virtuales en la construcción y transmisión de la memoria colectiva.

Por último, resaltar la importancia de que los investigadores no solo reconozcan el potencial de estos espacios virtuales, sino que también participen activamente en ellos. Esta colaboración permitiría enriquecer nuestras investigaciones con nuevas fuentes históricas y, al mismo tiempo, promover proyectos que busquen un punto

[17] Ver ejemplo en «Antigu@s Alumn@s de las Escuelas San José - Valencia» (fotografía nº 90): 86 reacciones, 35 comentarios y 5 comparticiones.

de encuentro entre los intereses académicos y las necesidades de estas comunidades virtuales. Este enfoque colaborativo, en consonancia con los principios de la historia pública y la historia digital, contribuiría a una comprensión más profunda y enriquecedora del pasado y el patrimonio escolar en una sociedad cada vez más digitalizada.

REFERENCIAS

Moll, S. y Comas, F. (2023). Los antiguos alumnos: «patrimonio vivo» para la historia de la escuela. *CABÁS. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (29), 1-12.

Comas, F. (14 y 15 de diciembre de 2023). *Making the history of the school together* [Lección inaugural]. III SIPSE Conference, Milán, Italia.

Julià, G. (2012). *Pels seus fruits els coneixereu, un segle de la Unió d'Antics Alumnes Salesians de Ciutadella.* Ciutadella: Unió d'Antics Alumnes Salesians.

Stock, M. (2016). Facebook: A source for microhistory? En Knautz, K. y Baran, K. S. (Eds.), *Facets of Facebook. Use and Users* (pp. 210-240), De Gruyter.

Moll, S. y Comas, F. (2022). Corporate History or the Education Business. A Case-Study: Sant Francesc de Sales School, Menorca (1939-1945). *Paedagogica Historica*, 2022, 59(6), 1388-1407.

Purkis, H. (2017). Making digital heritage about people's life stories. *International Journal of Heritage Studies*, 23(5), 434-444.

Rodríguez, S. (2020). Religiosidad, secularización y entorno educativo: Valladolid 1931-1936. *Diacronie: Studi di Storia Contemporanea*, 41, 1-18.

Rueda, M. P., Armas, W. J. y Sigala, S. P. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 48(2), 83-96.

Silberman, N. y Purser, M. (2012). Collective memory as affirmation: people-centered cultural heritage in a digital age. En Giaccardi, E (Ed.), *Heritage and Social Media: Understanding Heritage in a Participatory Culture* (pp. 13-39). Routledge.

2.4. EDUCACIÓN FÍSICA Y RITUALES

«UN FUTURO PARA EL DEPORTE»: LA INDUMENTARIA PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA EN NO-DO

«A Future for Sport»: Physical Education Clothing in No-Do

María Dolores Molina Poveda
Universidad Isabel I (España)
Universidad de Málaga (España)
https://orcid.org/0000-0002-8535-9738

Carmen Sanchidrián Blanco
Universidad de Málaga (España)
https://orcid.org/0000-0003-4208-2182

Victoria E. Álvarez Jiménez
Universidad de Málaga (España)
https://orcid.org/0009-0009-0904-074X

Resumen

En este estudio se analiza la indumentaria utilizada en la práctica de la educación física y el deporte durante el franquismo utilizando NO-DO como fuente primaria principal.

En los diferentes noticiarios, documentales y revistas audiovisuales se observa, en primer lugar, las diferencias entre las indumentarias de chicas y chicos. La de estos estaba constituida por pantalones (largos o cortos) y camiseta, mientras que la de las chicas presenta variaciones. La evolución de la indumentaria, sobre todo de la femenina, responde con la concepción que el régimen tenía de la educación física, y del papel asignado a cada uno de los sexos.

Palabras clave: Indumentaria; Educación Física; Historia de la Educación; NO-DO.

Abstract

This study analyses the clothing used in the practice of physical education and sport during the Franco regime, using NO-DO as the main primary source.

In the different newsreels, documentaries and audiovisual magazines, the differences between the clothing worn by girls and boys can be observed. Boys' clothing consisted of trousers (long or short) and a T-shirt, while that of girls varied. The evolution of clothing, especially that of girls, corresponds to the regime's conception of physical education and the role assigned to each of the sexes.

Keywords: Clothing; Physical Education; History of Education, NO-DO.

INTRODUCCIÓN

En el presente estudio se pretende analizar la vestimenta que llevaban los escolares de España durante la época franquista para practicar educación física y deportes. Este análisis se realizará a través de las imágenes emitidas por el Noticiario y los Documentales de NO-DO, los cuales fueron producidos por el régimen franquista desde 1943 hasta 1981. A partir de este objetivo surgen algunas preguntas como si hubo diferencias entre la vestimenta de niños y niñas; si la vestimenta deportiva de los escolares evolucionó a lo largo de las tres décadas estudiadas; y si dicha vestimenta se ajustaba a los diferentes deportes o ejercicios gimnásticos practicados.

La educación física, el deporte y la gimnasia fueron algunas de las asignaturas más importantes de la dictadura franquista, ya que, «por su poder extraordinariamente educativo, se han convertido en la actualidad en arma de gobierno que todos los pueblos esgrimen cuando piensan en la formación de sus juventudes […]» (Moscardó, 1941, p. 21, citado en Pérez-Samaniego y Santamaría-García, 2008, p. 4). El deporte, según Guttmann (1991), era la expresión de un sistema sociocultural determinado y un espejo de los rituales y valores de dicho sistema, es decir, un espejo que reflejaba los principios que imperaban en un determinado grupo y las funciones, las relaciones y el lugar que tenían y ocupaban los hombres y las mujeres en dicha sociedad. El 16 de octubre de 1941 el Ministerio de Educación Nacional aprobó una Orden que establecía la obligatoriedad de que todos los centros de enseñanza primaria y media, tanto oficiales como privados, impartiesen las asignaturas de Educación Política, Física y Deportiva para los hombres, y las dos últimas más las de iniciación en el Hogar para las mujeres.

Atendiendo a la Orden citada anteriormente, las funciones normativas de programación y de inspección de estas materias fueron delegadas en la Delegación Nacional del Frente de Juventudes y en la Delegación Nacional de la Sección Femenina, aunque ambos organismos tenían que ponerse de acuerdo con los directores y los maestros de los centros para fijar el horario en que se darían dichas materias. Además, ambas delegaciones tenían la potestad de formar y de asignar a los instructores que impartirían estas enseñanzas, y las delegaciones de deportes del Frente de Juventudes eran las únicas que podían organizar las competiciones y

concursos deportivos entre los centros educativos. Además de esta Orden, Galera Pérez (2022a, 2022b) destaca que la educación físico-deportiva de los escolares estuvo muy presente en otras normativas educativas promulgadas por el régimen franquista, así como en la elaboración de diferentes y múltiples manuales donde se establecían las diferencias entre la educación física dirigida a los niños y la destinada a las niñas.

En los primeros años del franquismo, la educación física y el deporte estuvieron orientados hacia una visión social de corte fascista militante y de servicio. Cuando desaparecieron los principales referentes del régimen (nazismo y fascismo) y Falange perdió poder dentro del Movimiento, el deporte escolar fue orientado hacia el modelo deportivo norteamericano, al sentir la necesidad de contar con el concierto deportivo internacional y, por ende, con una élite de deportistas que solo se podía conseguir orientando la actividad física escolar al deporte y su aprendizaje más técnico y especializado, dejando a un lado el de corte falangista y militar. No obstante, esta apertura no se produjo hasta mediados de la década de los cincuenta, cuando José Antonio Elola –delegado nacional del Frente de Juventudes– cesó de su cargo y España comenzó a abrirse hacia el exterior (Vizuete Carrizosa, 2013).

En 1970 se promulgó la Ley General de Educación. En ella se estipuló que la educación física y deportiva continuaba estando presente en los currículums de la Educación General Básica y del Bachillerato. Esta ley adoptó un modelo educativo enfocado para el «género masculino al que se incorporan las alumnas dejando de lado y quitando […] validez a lo que había sido el modelo de educación femenina. Las alumnas deben incorporarse a un tipo de enseñanza pensada por y para los hombres» (Pérez-Samaniego y Santamaría-García, 2008, p. 7). Es decir, se pasa de una educación física separada por sexos a una educación física donde es la mujer la que se debe adaptar a las prácticas deportivas y gimnásticas que se atribuían como propias del sexo masculino. La segregación por sexos en el ámbito de la educación física y de los deportes estuvo motivada por la consideración de que hombres y mujeres eran diferentes tanto biológica como funcionalmente. Estas diferencias estaban apoyadas en la religión y en «los argumentos provenientes de la clase médica, que claramente definían las características fisiológicas entre el hombre y la mujer» (Manrique et al., 2009, p. 10). Por lo tanto, se crearon programas y contenidos deportivos diferentes para hombres y mujeres y un vestuario adaptado a esa moral.

La educación física y los deportes fueron un aspecto importante en el ideario del franquismo y esto se vio reflejado en NO-DO. Este organismo nació a finales de 1942, siendo emitido el primer noticiario en enero de 1943, y dejó de elaborarse en 1981, aunque en este estudio nos vamos a centrar en las noticias y documentales que se emitieron desde 1943 hasta 1975, cuando finalizó el franquismo. El objetivo de NO-DO era producir noticiarios y documentales que reflejasen,

> de un modo exacto, artístico y con una técnica perfecta, los diferentes aspectos de la vida de nuestra patria y que, del modo más ameno y eficaz posible, eduquen e instruyan a nuestro pueblo, convenzan de su error a los aún posiblemente equivocados […], y en fin, el resurgir de nuestra Patria en todos sus aspectos impulsado por el nuevo Estado (Reglamento para la organización y funcionamiento de la entidad productora, editora y distribuidora cinematográfica de carácter oficial «NO-DO», 29 de septiembre de 1942).

El régimen franquista buscaba dominar y controlar y NO-DO pretendía ser un medio audiovisual con el que informar y convencer a la población española de que todo «estaba bien» y de que España estaba avanzando. No obstante, el franquismo no solo pretendía controlar a la población a través de los medios audiovisuales, pues el «dominio del cuerpo se ha manifestado en el control de la movilidad, de la manera de vestir, del peinado» (Mauri Medrano, 2021, p. 2091; Mauri Medrano, 2022, p. 162), etc., y todo ello fue regulado por el régimen a través de las diferentes normativas y manuales sobre educación física y deportes en el ámbito de la educación (Galera Pérez, 2022a, 2022b). Por tanto, la vestimenta de los escolares cuando practicaban ejercicio puede ser visto como una muestra de ese control ejercido por el régimen y que analizaremos más adelante.

METODOLOGÍA

En este estudio se pretende conocer qué mostró NO-DO, fuente primaria principal, sobre la indumentaria que los niños, las niñas y los adolescentes debían llevar cuando practicaban educación física o realizaban algún deporte. Para ello se visionaron todos los números emitidos por NO-DO en sus diferentes productos desde 1943, año en que se emitió el primer noticiario en los cines, hasta 1975, año en que finalizó el régimen franquista, y se seleccionaron aquellos vinculados con el objetivo de la investigación.

La metodología utilizada es el método histórico-educativo (Ruiz Berrio, 1997). De esta forma, pretendemos reconstruir una parte de nuestro pasado a través de uno de los medios audiovisuales más longevos y que tuvo un papel relevante en la construcción de la memoria histórica, colectiva y social. Esta fuente, al ser un medio propagandístico, requiere de la utilización de otras fuentes complementarias, pues la proyección de una sola realidad, en este caso la del régimen, podría convertirla en poco fiable. Por otra parte, aunque las imágenes estuviesen edulcoradas por transmitir una realidad, siempre es posible extraer de ellas información sobre el tema tratado, pues, como indican Paz y Sánchez (1999),

> la existencia de falsificaciones o el hecho de que los noticiarios escamoteen en ocasiones la realidad ingrata e intenten sustituirla por otra más deseable no disminuyen

> su significación testimonial, [pues] las reconstrucciones que se incluyen en todas las actualidades cinematográficas tienen el valor de ofrecer una interpretación determinada de un suceso, que ilustra las características de la época (p. 20).

En 2011, se autorizó la publicación y comercialización de los fondos de NO-DO en la intranet, y se creó, dentro de la web de Radiotelevisión Española (RTVE), la página web de Filmoteca Española, donde se han publicado y difundido todos los números que componen el archivo de NO-DO y, por tanto, donde se han visionado y seleccionado para realizar este estudio. Tras realizar el visionado de todos los números de los diferentes productos (Noticiarios, Documentales en Blanco y Negro y en Color, Revista Imágenes e Imágenes del Deporte), 6029 en total, se han hallado 61 números (50 pertenecían a la sección de Noticiarios, 5 a Revista de Imágenes, 3 a Documentales en Blanco y Negro y 3 a Imágenes del Deporte)[1] sobre la educación física. De forma específica, 16 números mostraron cursillos de natación para escolares, 21 informaron sobre los juegos escolares nacionales y 24 exhibiciones o festivales gimnásticos organizados por los colegios. Además, en la Tabla 1 se expone el total de números que mostraron este tipo de noticias por décadas. Por otro lado, en el apartado de resultados se analizará la indumentaria físico-deportiva que llevaban niños y niñas en cada categoría.

Tabla 1. Números de NO-DO divididos por décadas y por temática.

DÉCADAS	CURSILLOS DE NATACIÓN	JUEGOS ESCOLARES NACIONALES	EXHIBICIONES O FESTIVALES GIMNÁSTICOS	TOTAL
1943-1949	0	0	0	0
1950-1959	7	7	13	27
1960-1969	6	13	8	27
1970-1975	3	1	3	7

Fuente: *Elaboración propia*.

Para finalizar, la información extraída de cada número ha sido recogida en una ficha de observación para facilitar su análisis posterior. Los apartados que componen la ficha son: sección de NO-DO (Noticiarios, Documental en Blanco y

[1] Estos datos han sido extraídos de la tesis de Molina Poveda (2021, pp. 1028-1032), más concretamente de la categoría de «Escuela, cursos, campeonatos y exhibiciones deportivas» , aunque se ha prescindido de aquellos que datan de 1976 en adelante, pues el periodo de estudio analizado finaliza en 1975. En NO-DO hay más noticias sobre Educación Física y Deportes, pero se ha decidido, por tema de extensión, analizar solo esta categoría y la muestra indicada.

Negro, Documental en Color, Revista Imágenes e Imágenes del Deporte), número y fecha de publicación del número cinematográfico, minuto en el que aparece la escena educativa, nombre de la institución donde se desarrolla la escena y ubicación, descripción de todo lo que acontece en la escena educativa y voz en off. Este proceso ha facilitado el análisis de los resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta investigación nos vamos a centrar en aquellos números que mostraron los campeonatos, exhibiciones, festivales, cursos y juegos escolares nacionales que impulsaron las delegaciones nacionales del Frente de Juventudes, de la Sección Femenina, de Educación Física y otros organismos para favorecer el aprendizaje de los escolares en diversos deportes y actividades físicas y, sobre todo, como una demostración de poder del régimen, como «símbolo del poder político del momento» (Mauri Medrano, 2016, p. 100). Más concretamente, nos vamos a centrar en la vestimenta que tenían los escolares en dichas imágenes, estableciendo las posibles diferencias por sexo y a lo largo del tiempo. Destaca que en la década de 1943-1949 no haya noticias ni documentales sobre la temática analizada en este estudio. Esto no es indicativo de que no se emitiese ninguna noticia sobre la educación física, ya que en otras categorías establecidas por Molina Poveda (2021) se muestran imágenes, vinculadas con la Sección Femenina y el Frente de Juventudes, practicando deportes o ejercicios gimnásticos. Por tanto, fue en la década de los cincuenta cuando NO-DO comenzó a mostrar un interés mayor sobre la educación física escolar, además de que fue en esta década cuando comenzaron a impulsarse diferentes actividades como los cursillos de natación.

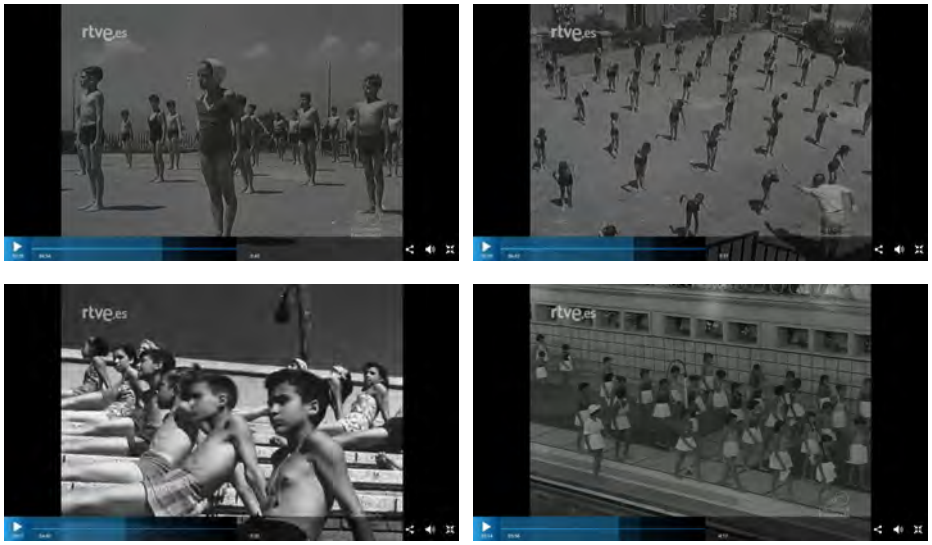
Los cursillos de natación en NO-DO

En 1953, la comisión de deportes del Ayuntamiento de Madrid comenzó los «cursos anuales para la enseñanza de la natación en las escuelas, atendiendo a la utilidad pública que representa esta materia deportiva para la juventud en edad escolar» (Revista Imágenes n.º 818, 01/01/1960). En NO-DO se mostraron algunos de los cursos (excepto el V, VII, XII, XV al XVII y del XIX al XXII) organizados por el ayuntamiento madrileño hasta 1976, año en que esta entidad emitió, por última vez, estos cursos. Estos cursillos tenían como finalidad «esencial […] que los chicos aprendan a nadar y conozcan las normas fundamentales del salvamento», aunque también pretendían despertar en algunos de ellos la afición «a tan bello y sano deporte» y así conseguir que se convirtiesen en campeones para nutrir «con sus nombres los cuadros de honor de la natación española que por estos días acaba de obtener un puesto de relieve en el concierto deportivo europeo» (Noticiario n.º

1026A, 03/09/1962). Las clases eran impartidas por monitores «rigurosamente seleccionados» (Revista Imágenes n.º 818, 01/01/1960) que estaban bajo la dirección técnica de Manolo Martínez, campeón de España en natación. Los escolares eran instruidos en «las tablas de gimnasia educativa, de exhibición y aplicada a la natación» (Revista Imágenes n.º 818, 01/01/1960). El número de inscripciones a estos cursos fue incrementándose con el paso del tiempo.

NO-DO también informó sobre otros cursos de natación celebrados en la piscina municipal de Barcelona y en el Real Club Náutico de Vigo; y tanto en los cursos de Madrid como en los de Barcelona y Vigo, niños y niñas participaban en ellos, aunque en algunas noticias aparecían juntos y en otras separados (ver Imagen 1).

Imagen 1. *Alumnos y alumnas de los cursillos de educación y natación de Madrid.*



Fuente: *Noticiario n.º 449B (13/08/1951); Noticiario n.º 553B (10/08/1953); Noticiario n.º 820A (22/09/1958) (De Filmoteca Española ©).*

NO-DO tendió a filmar más a los niños debido al cumplimiento de la moral católica de no mostrar a las jóvenes durante mucho tiempo en traje de baño, predominando los planos generales y las escenas de las jóvenes en el agua. Estas llevaban un bañador con una faldita o un bañador con un poco de pierna, como si llevasen un pantalón corto, y un gorro o una cinta o pañoleta, para evitar que se viese lo menos posible. Por otro lado, los niños eran mostrados en planos más cortos y cuando se grababan escenas fuera del agua, estos aparecían en primer plano, mientras que las niñas estaban al fondo. El traje de baño masculino era más sencillo y consistía

en un bañador tipo boxer. En lo que se refiere a la evolución de esta vestimenta, NO-DO mostró a niñas y niños llevando la misma, independientemente de la década.

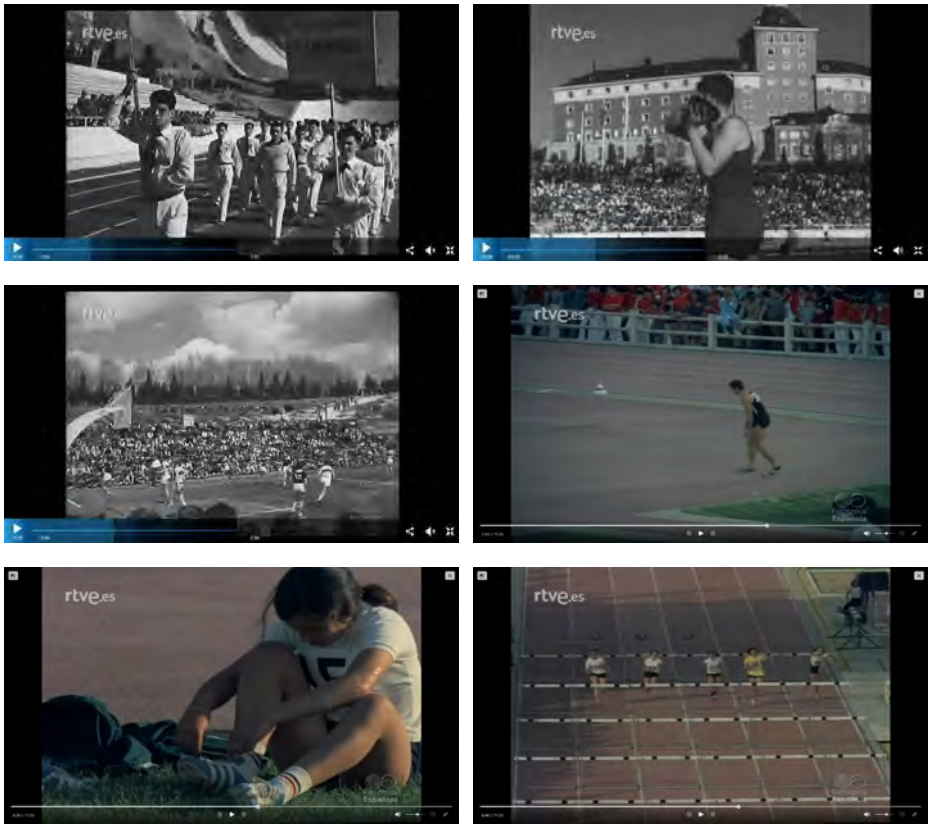
Los juegos escolares nacionales en NO-DO

Los juegos escolares nacionales comenzaron a celebrarse por primera vez en 1949 a nivel provincial, por lo que hubo que esperar hasta 1950 para que se organizase en Madrid la fase nacional. Estos juegos fueron creados por el Frente de Juventudes; en un inicio solo exitía la categoría juvenil (alumnos de Enseñanza Media), aunque a partir de 1959 se creó la categoría infantil; y en ellos participaban centros privados y públicos. En el reportaje de Imágenes del Deporte titulado *XXV juegos escolares nacionales* (01/01/1973) se destacaba que estas competiciones escolares incidieron «a través de los años en el deporte español», pues muchos de los participantes y ganadores se dedicarían profesionalmente al deporte. Estas competiciones eran únicamente masculinas, celebrándose los primeros juegos escolares femeninos en 1969 (organizados por la Sección Femenina) y no fue hasta 1972 cuando las fases finales de los juegos escolares nacionales comenzaron a ser mixtas (Manrique Arribas, 2014).

Si se pone el foco en la vestimenta, los chicos llevaban varios uniformes: el de desfilar (inauguración o cierre de los juegos) que consistía en un chándal (sudadera y pantalón largo) donde se podía identificar el colegio al que pertenecían; y una equipación propia de cada deporte que generalmente era un pantalón corto y una camiseta de manga corta o de tirantes. Es decir, ropa cómoda que facilitaba el movimiento. En algunos desfiles también se podía ver a los muchachos desfilar con pantalón largo y camisa de manga larga o corta, siendo prendas más oficiales y no tan deportivas, ya que había colegios que «etiquetaban» más dicho acto de inauguración o cierre de los juegos.

Como se ha comentado, los juegos escolares femeninos no se inauguraron hasta 1969, por lo que en NO-DO solo se emitió un número (Imágenes del Deporte *XXV juegos escolares nacionales*, 01/01/1973) sobre ello. En el se destacaba este hecho al mostrar algunas competiciones de atletismo en las que participaban niñas. No obstante, estas imágenes, aunque breves, nos muestran a las chicas ataviadas con pantalón corto y camiseta de manga corta, es decir, un atuendo similar al de sus compañeros (ver Imagen 2).

IMAGEN 2. *Imágenes de NO-DO de chicas y chicos en los juegos escolares nacionales.*



Fuente: *Revista Imágenes n.º 486 (01/01/1954); Noticiario n.º 798B (21/04/1958); Noticiario n.º 693B (16/04/1956); Imágenes del Deporte XXV juegos escolares nacionales (01/01/1973) (De Filmoteca Española ©).*

EXHIBICIONES Y FESTIVALES ESCOLARES A TRAVÉS DE NO-DO

La gimnasia deportiva, educativa, etc., fue una de las actividades más mostradas en NO-DO, ya fuese para inaugurar/clausurar algún acto, como una demostración ante las autoridades nacionales e internacionales de la correcta preparación, disciplina y entrenamiento físico de los jóvenes españoles, o como una disciplina más dentro de algún festival, exhibición o competición deportiva. Las noticias o documentales de NO-DO mostraron 14 noticias sobre festivales o exhibiciones de colegios masculinos, mientras que 4 noticias transmitieron a niñas y jóvenes

realizando estas prácticas. No obstante, 6 números mostraron tanto a niños como a niñas participando en los mismos festivales o exhibiciones gimnásticas.

En las exhibiciones o festivales escolares masculinos, los niños solían ejecutar ejercicios gimnásticos de diferente dificultad, por lo que la vestimenta que llevaban era cómoda, ajustada y que permitiese el movimiento. De manera general, los niños vestían un pantalón corto y una camiseta de tirantes o manga corta, aunque en el Noticiario n.º 386A (29/05/1950) y el reportaje n.º 345 de Revista Imágenes (01/01/1951) los podemos ver con un pantalón largo y una camisa de manga larga o corta. En el Noticiario n.º 1642A (01/07/1974) también los vemos con un pantalón largo y ajustado y una camiseta de tirantes. Esto demuestra la invariación de la vestimenta deportiva de los niños y jóvenes (ver Imagen 3).

Imagen 3. *Niños y jóvenes ejecutando diferentes ejercicios gimnásticos.*



Fuente: *Revista Imágenes n.º 345 (01/01/1951); Noticiario n.º 702B (18/06/1956); Noticiario n.º 1642A (01/07/1974) (De Filmoteca Española ©).*

En contraposición tenemos los noticiarios y documentales que mostraron exhibiciones y festivales escolares femeninos. En ellos podemos ver a las niñas y jóvenes ejecutando una serie de ejercicios gimnásticos, pero su vestimenta no es tan cómoda como la de los niños. Por ejemplo: en el Noticiario n.º 808A (30/06/1958) vemos a las niñas ejecutando un ejercicio gimnástico que requiere de cierta flexibilidad y su ropa consiste en una falda larga hasta las rodillas y una camisa blanca de manga corta (ver Imagen X). En otros números podemos ver a las jóvenes

gimnastas con una falda pantalón y una camisa de manga corta (ver Imagen 4), o ataviadas con trajes regionales para ejecutar una danza. Este tipo de vestimenta es la habitual en los diferentes noticiarios que NO-DO emitió a lo largo de las diferentes décadas del régimen franquista, aunque Molina Poveda (2021) destaca que en otras noticias sobre educación física podemos ver a las mujeres practicando los diferentes ejercicios con un pantalón bombacho, también conocido como pololo.

Imagen 4. *Niñas y jóvenes ejecutando diferentes ejercicios gimnásticos.*



Fuente: *Noticiario n.º 808A (30/06/1958); Noticiario n.º 1002C (19/03/1962) (De Filmoteca Española ©).*

Sin embargo, y al contrario de lo que sucedió con la vestimenta de los niños y jóvenes, la de las mujeres sí varió, ya que en el Noticiario n.º 1642A (01/07/1974) y en el reportaje *Festival gimnástico nacional en Madrid* (Imágenes del Deporte, 01/01/1974) vemos a diferentes grupos de jóvenes practicando diversos ejercicios gimnásticos con mallas, maillot de manga larga o una falda más corta, es decir, con ropa cómoda que facilita los movimientos. Incluso podemos ver a diversos grupos de chicas haciendo ejercicios con mazas o aros y llevando solo un maillot (ver Imagen 5).

Imagen 5. *Niñas y jóvenes ejecutando diferentes ejercicios gimnásticos.*



Fuente: *Noticiario n.º 1642A (01/07/1974) y el reportaje Festival gimnástico nacional en Madrid (Imágenes del Deporte, 01/01/1974) (De Filmoteca Española ©).*

CONCLUSIÓN

Ya fuese para propiciar que los niños y jóvenes se desarrollasen correctamente en el ámbito de lo físico, intelectual y moral, alcanzando el aforismo latino de «mens sana in corpore sano», o para que las niñas y jóvenes pudiesen desarrollar sus funciones (madre, esposa y ama de casa), entendiéndose la educación físico-deportiva de la mujer desde la higiene del cuerpo y la sanidad; la educación físico-deportiva fue uno de los temas relevantes del régimen franquista.

NO-DO, medio audiovisual y propagandista del régimen, se hizo eco de las noticias físico-deportivas de los escolares españoles. A lo largo de las tres décadas analizadas, la educación física fue evolucionando, intentando que todos los niños y niñas de España tuviesen acceso a ella. Pero para poder practicarla debían de tener la vestimenta adecuada. Tras analizar las imágenes emitidas por NO-DO se puede concluir que la ropa deportiva o gimnástica de los niños permaneció invariable, incluso es una ropa similar a la que se utiliza en la actualidad.

Sin embargo, la ropa que debían utilizar las niñas y jóvenes para practicar ejercicios gimnásticos o deportivos sí sufrió una evolución, aunque este cambio se produjo durante los años setenta, en el final del franquismo. La ropa femenina se debía adecuar al ideario franquista y, como consiguiente, a la moral católica, por lo que

estaba constituida por una falda que debía cubrir hasta las rodillas y por una camisa de manga corta. Esta indumentaria no era cómoda para ejecutar los ejercicios, pero daba una imagen de formalidad, recatamiento e, incluso, de cierta elegancia en los movimientos. Esta ropa fue evolucionando hacia una falda pantalón un poco más corta y, por último, hacia el maillot con mallas o con falda, e, incluso, solo el maillot; o un pantalón corto y una camiseta de manga corta. De esta forma, las niñas y jóvenes pudieron practicar, al final del franquismo, deporte y gimnasia con una indumentaria más adecuada y cómoda.

REFERENCIAS

Galera Pérez, A. D. (2022a). Educación física escolar durante el altofranquismo educativo (1936-1970): Aspectos curriculares I. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (27), 39-70. https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.28.35.004

Galera Pérez, A. D. (2022b). ducación física escolar durante el altofranquismo educativo (1936-1970): Aspectos curriculares II (objetivos y orientaciones didácticas). *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (28), 257-280. https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.52.20.018

Guttmann, A. (1991). *Women's Sports: A history*. Columbia University Press.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, núm. 187, 12525-12546.

Manrique Arribas, J. C. (2014). Actividad física y juventud en el franquismo (1937-1961). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, *14*(55), 427-449.

Manrique Arribas, J. C., Torrego Egido, L., López Pastor, V. M. y Mongas Aguado, R. (2009). Factores que determinaron una educación física y deportiva de género durante el franquismo. *Apunts: Educación física y deportes*, (98), 5-14.

Mauri Medrano, M. (2016). Disciplinar el cuerpo para militarizar a la juventud. La actividad deportiva del Frente de Juventudes en el franquismo (1940-1960). *Historia crítica*, (61), 85-103. https://doi.org/10.7440/histcrit61.2016.05

Mauri Medrano, M. (2021). Creando identidades, creando cuerpos: La Educación Física escolar durante el franquismo. En S. Olivero Guidobono y A. José Martínez González (Coords.), *Identidades, segregación, vulnerabilidad: ¿Hacia la construcción de sociedades inclusivas? Un reto pluridisciplinar* (pp. 2091-2104). Dykinson.

Mauri Medrano, M. (2022). Corregir el cuerpo y disciplinar a la juventud. La Educación Física del Frente de Juventudes durante el franquismo (1940-60). *Ágora para la educación física y el deporte*, (24), 161-183. https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.161-183

Molina Poveda, M. D. (2021). *La educación a través del NO-DO (1943-1981)*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].

Orden por la que se establecen en todos los Centros de Primera y Segunda Enseñanza las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva y las de Inicia-

CIÓN EN LAS ENSEÑANZAS DEL HOGAR, BAJO LA INSPECCIÓN Y VIGILANCIA DEL FRENTE DE JUVENTUDES. *Boletín Oficial del Estado*, 18 de octubre de 1941, núm. 291, p. 8090.

PAZ, M. A. y SÁNCHEZ ALARCÓN, I. (1999). La historia filmada: los noticiarios cinematográficos como fuente histórica. Una propuesta metodológica. *Filmhistoria online*, *9*(1), 17-33.

PÉREZ-SAMANIEGO, V. y SANTAMARÍA-GARCÍA, C. (2008). *Educación, currículum y masculinidad en España*. Universidad de Alcalá.

REGLAMENTO PARA LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA ENTIDAD PRODUCTORA, EDITORA Y DISTRIBUIDORA CINEMATOGRÁFICA DE CARÁCTER OFICIAL «NO-DO», 29 de septiembre de 1942.

RUIZ BERRIO, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En N. de Gabriel y A. Viñao Frago (Eds.), *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales* (pp. 131-202). Ronsel D.L.

VIZUETE CARRIZOSA, M. (2013). El deporte escolar del franquismo. Los juegos escolares nacionales. *Athlos: Revista internacional de ciencias sociales de la actividad física, el juego y el deporte*, (4), 95-113.

CUERPO Y EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA RURAL MEXICANA, 1920-1940

Body and Physical Education in Mexican Rural School, 1920-1940

Lucía Martínez Moctezuma
Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)
https://orcid.org/0000-0002-4957-6989

Resumen

Después del movimiento revolucionario de 1910, la Secretaría de Educación Pública propuso proyectos educativos orientados a las necesidades de la población rural. Las *Misiones Culturales* lograron conjuntar a la comunidad en torno de actividades que apuntaban al desarrollo físico y cultural con festivales y encuentros deportivos donde se conjugaron el baile y el canto con la práctica del basquetbol y el beisbol. El objetivo de este trabajo es dar cuenta de estas prácticas novedosas que sirvieron para integrar a la comunidad rural en un espacio educativo.

Palaba clave: Historia social de la educación; Historia de la educacion fisica; Educacion rural; México.

Abstract

After the revolutionary movement of 1910, the Ministry of Public Education proposed educational projects oriented to the needs of the rural population. The Cultural Missions were able to bring together the community around activities aimed at physical and cultural development with festivals and sporting events where dancing and singing were combined with basketball and baseball. The objective of this paper is to give an account of these innovative practices that served to integrate the rural community in an educational space.

Keyword: Social history of education; History of physical education; Rural education; Mexico.

INTRODUCCION

¿Desde cuando existe una preocupación de la escuela por el cuerpo de sus actores? Sin duda no es reciente pues desde los Congresos Higiénico-Pedagogico y de Instrucción Pública de finales del siglo XIX (1882, 1889, 1890) en México, la escuela plantea el desarrollo físico, moral e intelectual del alumno. Entre 1910 y 1917, se plantean dos proyectos educativos orientados a la población rural como resultado del movimiento revolucionario –la Casa del Pueblo y la escuela racionalista–. En 1921, la Secretaría de Educación Pública proyecta las *Misiones Culturales,* cuyo propósito fue vincular los conocimientos educativos a las características del medio rural y a las necesidades de la comunidad. Los profesores-*misioneros* que formaron parte de los equipos de trabajo estuvieron encargados de detectar los problemas sociales de la comunidad, actualizar la formación de los maestros rurales que se ocupaban de la escuela primaria y atender a los habitantes de los pueblos llevándoles conocimientos agrícolas, a los hombres y, saberes de economía doméstica e higiene, a las mujeres. Estas enseñanzas lograron conjuntar a toda la comunidad rural en una serie de actividades en torno al desarrollo físico y cultural de niños, mujeres y hombres, con la organización de festivales y encuentros deportivos en los que se conjugó el baile, el canto y deportes como la natación, el futbol, el basquetbol, el volibol y el beisbol. En los discursos y representaciones del proyecto de salud puede seguirse la noción de prevención donde se observa una mutación en la historia de la educación del País: si el siglo XIX mexicano había privilegiado la influencia francesa, en el siglo XX será norteamericana[1]. En el paso de un siglo a otro, se adoptarán nuevas formas en el cuidado del cuerpo y en la práctica de una cultura física. En un primer momento, Elena Torres Cuellar integra su preocupación por la alimentación, la higiene del salón de clases y la salud de la comunidad en el proyecto de la Mision Cultural que experimenta en el estado de Morelos. En el siguiente, Moises Saenz plantea la creación de una nueva cultura física siguiendo el modelo de la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA por sus siglas en ingles)[2].

El desarrollo de una cultura física sirve para explicar el conjunto de ideas, practicas y creencias que respecto al ejercicio corporal expresan diversas sociedades [3].

[1] La prevención entendida como el medio para preservar la salud de la población a partir del mejoramiento de las condiciones sanitarias en las escuelas y la protección de los alumnos frente a las epidemias y enfermedades, donde la escuela se orienta a proteger, reforzar y corregir el cuerpo (Parayre, 2012)

[2] Véase la influencia de la YMCA en Latinoamérica en los capítulos del libro coordinado por Martínez Móctezuma, 2016: 239ss.

[3] Adopto el termino de *actividad física* utilizado *por* Attali y Saint Martin (2013:54) quienes se centran en un sujeto que no se encuentra limitado únicamente por la actividad deportiva sino por las

Me interesa analizar el nacimiento y desarrollo de las actividades físicas en el contexto educativo para caracterizar al sujeto que participará en ellas. Estudiando el modelo pedagogico, los desafios, las controversias y sobre todo el contexto que condiciona esta existencia para recuperar el espacio en que transcurren la vida de los actores que forman parte de la trama escolar de la época, entendiendolo de «una manera caleidoscopica» en la que «… se producen relatos, sobre experiencias de sus propias vidas, dejando un rastro patrimonial» (Davila y Naya, 2016, p.19ss).

En esta perspectiva me interesa subrayar la relación entre el espacio físico (la adaptación de las instalaciones deportivas en la comunidad rural) y el proyecto educativo posrevolucionario (las Misiones Culturales). En la base de este trabajo se encuentra una bibliografía general y diversos documentos de la época localizados en dos repositorios. En el Fondo Histórico de la Biblioteca Francisco Xavier Clavijero de la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México existe documentación importante sobre la primera Misión Cultural en el Estado de Morelos. En el Fondo Morelos del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, localicé los informes de inspectores escolares, maestros y directivos como Elena Torres Cuellar y Moisés Sáenz que dan cuenta de la vida escolar de una región desde 1921 que se crea la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP)[4].

RESULTADOS

La primera Misión Cultural en México: el experimento de la profesora Elena Torres Cuellar en el estado de Morelos

Elena Torres Cuellar[5] fue designada por José Vasconcelos como Directora de Misiones Culturales en 1923. Su labor fue muy importante a pesar de haber sido

actividades propuestas en la escuela para atender el desarrollo físico del cuerpo. Para Garrido (2016, p.13) la cultura física lleva a mostrar que »…los ejercicios físicos y los de competencia en el siglo XIX de la ciudad de México, eran practicas poco comunes pero no anormales y resultaron relevantes y significativas, que manifiestan una nueva y distinta idea del ejercicio físico, de los fines perseguidos por quienes los practicaban y del cuerpo y su cuidado «.

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

[5] Elena Torres Cuellar (El Mineral de Mellado, Guanajuato 1893, Ciudad de México 1970) egresó del Teachers College de la Universidad de Columbia. Entre 1920 y 1940 participó en actividades de la Casa del Obrero Mundial, en la creación de escuelas para trabajadores en Yucatan, organizaciones feministas y diversas funciones en la SEP. Trabajó para la UNESCO al mismo tiempo que contribuyó en la fundación del CREFAL en Patzcuaro, Michoacan (Calderon, 2022:40-62)

breve y fragmentada debido a los desacuerdos que Torres Cuellar tuvo no sólo con Vasconcelos sino con Luis Napoleon Morones, lider máximo de la Confederación Revolucionaria del Trabajo [6]. La importancia de su propuesta radica en el hecho de que sus ideas fueron fundamentales en el diseño de un proyecto educativo posrevolucionario. Entre 1925-1926, su formación adquirida en una estancia realizada en el Teachers College donde participó en el programa de Educación Rural bajo la dirección de la profesora Mabel Carney, le llevó a comprender que había que ir más allá del espacio escolar para trabajar con las familias y las comunidades particularmente con los adultos y las mujeres introduciendo el estudio de la educación domestica y el trabajo social (Calderon, 2022,p.2; 2022, p.47). Por otra parte, su experimento se abocó, con especial interés, a señalar los problemas y necesidades de la población local que solicitaba mejorar dos aprendizajes para sembrar productos como arroz, caña de azucar, platano y «otros productos tropicales» así como organizar el esfuerzo colectivo para la construcción de mejores viviendas (Finzer, 2020, p.112).

Un dato que me interesa subrayar en el caso de esta maestra fue su interés por el tema de la nutrición y la alimentación de la comunidad. En 1919, Elena Torres trabajó en el laboratorio de biología de Alfonso Luis Herrera donde aprendió el valor de la la nutrición en el niño y de la población rural en general. Junto al químico Roberto Medellín y el ingeniero Luis V. Massieu fundaron en 1921 el Servicio de Desayunos Escolares del que fue directora. La profesora Torres estaba convencida de que los cambios de la población rural en el cuidado de su cuerpo, es decir, la forma de comer, vestir, cuidar de uno mismo y del hogar contribuirían al cambio. Se trata de una serie de informaciones que se encuentran en el origen de la prevención y que estuvieron en la base de su experimento en el poblado de San José, en el municipio de Cuautla en el estado de Morelos que llevó a cabo entre noviembre 1923 y marzo de 1924.

Como Jefa de la Misión, con un equipo conformado por una enfermera, un maestro de escuela, un albañil y un carpintero inició su proyecto con el establecimiento de dos clases especiales: una de higiene y otro de puericultura para las niñas de los últimos grados de la escuela oficial. Torres impartió además un ciclo de conferencias con el objetivo de comunicar el proyecto a la comunidad y solicitar su apoyo para construir los espacios que requería la escuela para su funcionamiento: el salon de clases, un taller y un dispensario que darían vida a la *Escuela de Campesino Libres,* ubicada a la vera del camino para que «cualquier vecino pudiera recono-

[6] Estos desacuerdos se reflejan en la documentación de la SEP que reconoció como la primera mision la de Zacualtipan, Hidalgo supervisada por Rafael Ramirez que tuvo una vigencia de 3 días sobre la de Torres Cuellar en Morelos que duró 10 meses (Calderon, 2022: 49; Calderon, 2018:191)

cerla», aunque se distinguía del resto del paisaje porque estaba contruída con un material más sólido que la vara y el zacate que proliferaba en la zona.

Imagen 1. *Testigo de un proyecto educativo. La Escuela Campesinos Libres, San José, Municipio de Cuautla. Morelos. México.*



Fuente: *AHUIA. Caja 4. 1924.*

Los actores de esta experiencia quedaron registrados en esta fotografía. Para lograr su buen funcionamiento, el programa se ajustó a la vida de la comunidad porque los alumnos no podían cumplir con las actividades pedagógicas planeadas desde la SEP pues se encontraban, «…reñid(as) con la realidad»: los niños no podían dejar las labores de pastoreo, el riego ni el corte de fruta en las huertas ni las niñas la labor que desempeñaban en casa con el cuidado de los más pequeños. Como esta situación impactaba en la asistencia, la clase se organizó en dos tiempos: de 10:30 a 13:00 para los niños y niñas y, de 16 a 21 hrs. para adultos o niños que no podían asistir por las mañanas. Atendiendo a la salud, el programa incluyo también clases de aseo para los niños y para las niñas, clases de cocina, casa de muñecas y costura. La clase de higiene y puericultura la impartió la enfermera y partera, Jovita Muñoz. A las mujeres embarazadas se les impartió un curso de obstetricia y a las niñas de cuarto y quinto grado, un curso de enfermería e higiene, con poco éxito porque las alumnas no asistían debido al movimiento político delahuertista[7].

Para mejorar el estado físico de la comunidad, una de las estrategias que estímulo la profesora Torres fue la enseñanza de la educación física. No se trataba de producir «atletas ni habiles gimnastas» sino fomentar su práctica para formar individuos sanos, fuertes y vigorosos que pudieran defenderse de las enfermedades comunes de la época. Para esto se planeaba el ejercicio fisico, el cuidado de la higiene personal además de un examen medico individual para niños, adolescentes y adultos de ambos sexos. Uno de los problemas que la Profesora Torres detectó entre la pòblación fue la mala nutrición y las enfermedades de la región. Para atender estas deficiencias, dictó a los maestros rurales, un curso para el mejoramiento de los

[7] El curso se orientaba al aprendizaje de la higiene personal, el de la habitación y la preparación de la cama para enfermos, aplicación de inyecciones y vacunas; baño de niños, recorte de uñas y campaña contra el piojo.

hogares campesinos donde contempló el desarrollo de la mujer del medio rural en diferentes aspectos a la par de la actualizacion de los maestros en servicio[8].

Si bien Elena Torres consideraba que los habitantes de San José contaban con un buen estado de salud[9], no pudo mantenerse por mucho tiempo porque las epidemias empezaron a propagarse en el salón de clases a partir de febrero de 1925. En la zona escolar de Cuautla, los inspectores registraron epidemias de viruela, sarampión y sobre todo paludismo, que era la constante en la entidad. Además en septiembre se registró una asistencia irregular a causa de las calenturas y la tosferina debido a las lluvias[10].

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

Después de los primeros pasos por construir una cultura física en el México rural, se puso en práctica otro proyecto basado en el modelo de desarrollo físico de la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA por sus siglas en ingles). Fue propuesto por Moises Saenz[11], quien había realizado estudios en el Teachers College de la Universidad de Columbia como Elena Torres Cuellar, laboraba como subsecretario de la SEP, situaba al profesor como el promotor del desarrollo de las habilidades físicas de los alumnos.

La propuesta de la YMCA podría resumirse en el siguiente programa: la formación de *leaders sociales*, la práctica del juego de conjunto y la habilidad para trabajar en cooperación con los demás. En este proyecto, el ejercicio se convertía en una práctica *altamente social*, donde la atención estaba puesta especialmente en el grupo y la dirección inteligente del maestro[12]. Bajo este modelo, se diseñó en México el

[8] AHUIA. Informe de la Profra.Ma Concepcion Arriaga, La Piedad 2 de julio 1926.

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

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

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

[12] Desde1885 las actividades de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ o YMCA) se orientaron a la inauguración de establecimientos escolares bajo la dirección de un profesorado norteamericano.

programa de la clase de educación física que tenía como objetivo principal hacer participar a los alumnos de la escuela y a la comunidad rural en su conjunto para crear conciencia del valor de la salud y el bienestar colectivo[13]. Desde la Segunda Convención Continental de la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes de Buenos Aires (abril, 1919) se habían definido las directrices. La salud era fundamental para la vida porque de ella dependía el buen funcionamiento del cuerpo para constituir a un hombre físicamente sano y mentalmente equilibrado. Para lograrlo era necesario que durante la niñez y la juventud se practicara toda clase de ejercicios, juegos y deportes, en espacios como un gimnasio, una pileta de natación o en un campo de deportes. El ejercicio representaba un antídoto contra los vicios de la sociedad moderna y visto que había diferencias fundamentales entre edades y grupos sociales, se atenderían de manera diferenciada[14].

Este modelo sirvió para diseñar, en 1928, el entrenamiento físico de las Misiones Culturales en cinco zonas del País durante cuatro semanas. El municipio de Yautepec en el Estado de Morelos, ubicada a 60 kilómetros en el sur de la ciudad de México, fue seleccionado bajo el argumento de que se trataba de una población inactiva y con necesidades de *rehabilitación* porque había propietarios que no podían dar trabajo a una población de casi 7 mil habitantes. Además, se trataba de una zona que ya conocía la experiencia de las misiones culturales porque en el municipio de Cuautla había trabajado la profesora Torres Cuellar. Los primeros trabajos estuvieron bajo la responsabilidad del inspector y el profesor quienes buscaron un espacio que sirviera para las actividades físicas, por lo que en una semana se barbechó y se aplanó el terreno que era propiedad de la municipalidad. A pesar del clima caluroso y del esfuerzo que representó retirar lo que quedaba de la cosecha, la comunidad colaboró en el trazado de los terrenos e instaló, en lo que sería una cancha, canastas *rústicas* de basquetbol. Las fotografías que acompañan los informes de las autoridades muestran el trabajo del maestro de cultura física pero también la colaboración de los vecinos.

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

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

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



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

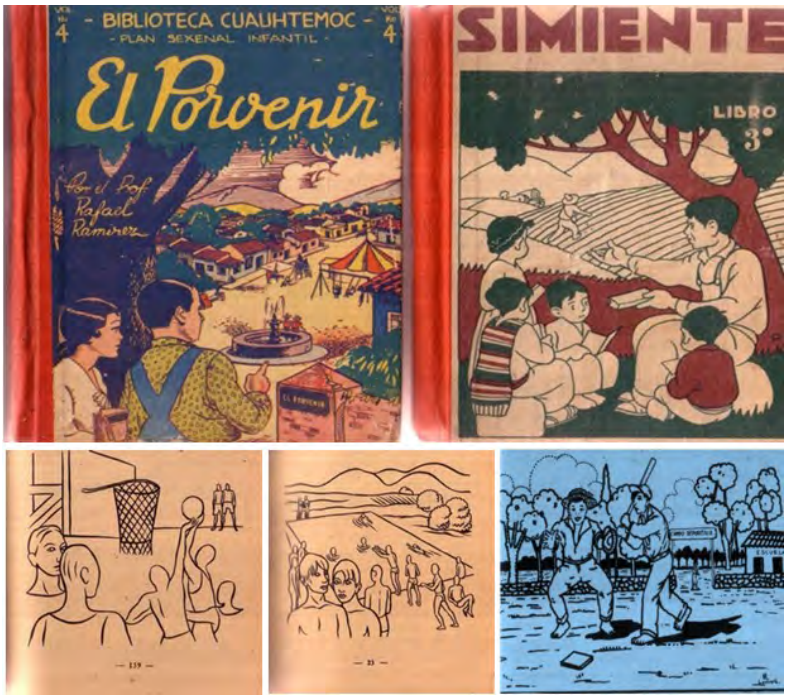
Las actividades físicas se clausuraron con un encuentro atlético organizado por el maestro de educación física en el que se realizaron carreras de cien hasta ocho cientos metros, saltos de altura y de longitud. El programa muestra también una serie de *exhibiciones gimnásticas* de parte de todos los grupos de la comunidad rural en el que se señala el uso de un vestido especial para su ejercicio. Los carteles que fueron colocados en la población muestran también que las actividades estaban dirigidas a los jóvenes a quienes se invitaba a inscribirse hasta en tres eventos. En esta misión se privilegió la enseñanza del beisbol y basquetbol para los niños y el atletismo para las niñas aún si, como lo señala Mary Kay Vaughan, se reforzaron los roles de género pues eran las mujeres, las *reinas,* quienes colocaron las bandas de seda a los ganadores (AHSEP, Departamento de Educación y Cultura Indígena. Fondo Morelos.1926: Exp.28, fj.7; Vaughan,2002: p.45)

Esta práctica se mantuvo en la propuesta de un nuevo proyecto educativo socialista. En 1935 se reorganizaron las zonas escolares en la entidad y el inspector, Arturo M. Arruti, quien había laborado antes como profesor, emprendió una serie

de trabajos que muestran bien su interés por el desarrollo de la zona que estaba a su cargo. Si bien el conflicto fanático religioso del momento a causa de la propuesta de la educación socialista interfirió en las actividades diarias, el inspector Arruti estableció una serie de estrategias para cumplir con los propósitos. Una de estas fue organizar la Semana de Higiene en la que se realizaron exámenes antropométricos, mentales y profilácticos, se difundió también una campaña para incentivar el uso del cepillo de dientes, la aplicación de vacunas y sobre todo la participación de la comunidad en las actividades deportivas.

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

Imagen 3. *Lecciones sobre los deportes practicados en la escuela primaria.*



Fuente: *Libros de texto, El Porvenir y Simiente, editados por la SEP.*

CONCLUSION

¿Cuáles han sido las preocupaciones en torno a la salud de los escolares a lo largo de la historia, cómo se han tratado en el espacio escolar, cuáles los sujetos de estudio que los investigadores han privilegiado para abordar estos problemas? La noción de prevención fue esencial para entender cómo las estrategias que seleccionó la escuela para proteger de la insalubridad y las epidemias, reforzar la alimentación, impulsar la práctica física y el cuidado higiénico del cuerpo, que sirvieron para formar comportamientos que sirvieran al alumno para protegerse y salvaguardar a la colectividad de la que formaba parte. En la década de los años veinte en México, el grupo que diseñó la propuesta educativa de las Misiones Culturales había cursado estudios en el Teachers College de la Universidad de Columbia en Estados Unidos. Los profesores, Elena Torres Cuellar, Moises Sáenz, Rafael Ramírez, Manuel Gamio y otros, mantuvieron un dialogo contínuo con sus pares norteamericanos como Mabel Carney, John Dewey y J. Towsend que les permitió conocer y fortalecer una propuesta novedosa, la de la YMCA, puesta en práctica en la escuela rural mexicana. Las fotografías, los carteles, los croquis, los libros de texto y otros documentos que acompañan los expedientes de los archivos reflejan la disposición de quienes ocuparon un espacio en este proyecto. Si en la primera etapa, la Profesora Elena Torres Cuellar puso el acento en la alimentación y las medidas de higiene que mantenían la salud del cuerpo, en la segunda etapa, el Profesor Moisés Saenz impulsa una cultura física que busca integrar a toda la comunidad.

El período de esta investigación inicia cuando se crea la Secretaría de Educación Pública en México (1921) hasta el momento en que se transforma el proyecto educativo de las Misiones Culturales (1940). ¿Cómo vivieron esta experiencia educativa las autoridades, los inspectores, los profesores, los alumnos y los padres de familia del medio rural mexicano de la época? Los documentos nos permiten reflexionar en torno a los problemas de la comunidad rural en el estado de Morelos, México a quien, por primera vez, se le ofrecen alternativas para prevenir enfermedades y atender al cuidado del cuerpo. La práctica de la educación física resulto una alternativa y fue necesario modificar los horarios y la estructura de escuela, diversificando los espacios escolares y educativos, lúdicos entendidos de «manera caleidoscópica» (Dávila y Anaya, 2016, p.22), quizá, como en este caso, hasta convertir el campo en un aula. Nuevos deportes se practicaron y se construyeron piletas, canastas de basquetbol, reglamentos, uniformes, listones de seda para premiar. Del terreno tuvieron que apropiarse y fueron los padres de familia junto con los maestros y los alumnos quienes barbecharon el campo para las justas deportivas que sirvieron también para administrar el tiempo de ocio de la comunidad rural. Aprendizajes que años después se confirmaron en las lecciones de los libros de texto.

REFERENCIAS

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

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

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

Davila, P. y Naya, L. (2016). (Coords) *Espacios y patrimonio histórico-educativo*. Donostia: EREIN

Garrido Asperó, M. (2016). *Para sanar, fortalecer y embellecer los cuerpos. Historia de la gimnasia en la ciudad de México, 1824-1876*. México: Instituto de Investigaciones José María Luis Mora

Martinez Moctezuma, L. (2016). *Formando el cuerpo del ciudadano*. *Apuntes para una historia de la educación física en Lationaomerica*. México: UAEM, Instituto del Deporte y la Cultura física en el Estado de Morelos

Nourrisson, D. y Parayre, S. (2012). Histoire de l'education a la santé a l'ecole: une lente et complexe ascension (XVIII-XXeme siecles). *Spirale*. Revue de recerche en Education, 60, pp. 61-94.

Parayre, S. « L'entrée de l'éducation à la santé à l'école par la prévention (xviiie-xixe siècles) : », *Recherches & éducations* [En ligne], 3 | septembre 2010, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 03 octobre 2023. URL: https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.554

Finzer, E. (2020). La conservación campesina de Elena Torres Cuéllar: las mujeres, la maestría rural y el medio ambiente en México (1923-1939) In *A Contra corriente*. Una revista de estudios latinoamericanos Vol.18, Num.1, pp. 109-130.

Vaughan, M.K. (2002). La historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares en Civera A., Escalante C. y Galván LE (coords) (2002) *Debates y desafíos en la historia de la educación en México.* México: El Colegio Mexiquense, A.C.-ISCEEM,

AHSEP. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Fondo Morelos
Departamento de Enseñanza Primaria y Normal
Departamento de Enseñanza Rural y de Incorporación Indígena
Departamento de Educación y Cultura Indígena
Colección. Personal Sobresaliente. Moisés Sáenz

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

LA COMPETIZIONE FRA LE SCUOLE DI OBERMANN E DI BAUMANN ATTRAVERSO LO STUDIO DELL'ATTREZZATURA DELLE PALESTRE NEGLI ANNI OTTANTA DELL'OTTOCENTO

La competencia entre las escuelas Obermann y Baumann a través del estudio del equipamiento de los gimnasios en la década de 1880

The Competition Between the Obermann and Baumann Schools Through the Study of Gymnasium Equipment in the 1880s

Domenico Francesco Antonio Elia
Universidad de Bari «Aldo Moro»(Italia)
https://orcid.org/0000-0002-0419-3642

Riassunto

L'orientamento ginnastico conservatore di Rodolfo Obermann e quello innovativo di Emilio Baumann, sviluppati attorno ai poli geografici di Torino e di Bologna e delineati nelle loro linee essenziali, non appaiono ancora rapportati alla diffusione nelle palestre degli attrezzi ginnici progettati dai due maestri.

Questo contributo, perciò, intende contribuire allo sviluppo della cultura scolastica materiale ricostruendo, attraverso le inchieste ministeriali, le ricadute delle teorie ginnastiche di Obermann e Baumann sullo stato delle palestre collocate nei poli geografici ove la loro influenza era maggiore.

Parole chiave: Ginnastica; Obermann; Baumann; Ottocento; Palestre.

Resumen

La orientación gimnástica conservadora de Rodolfo Obermann y la innovadora de Emilio Baumann, desarrolladas en torno a los polos geográficos de Turín y Bolonia, esbo-

zadas en sus líneas esenciales, no aparecen todavía relacionadas con la difusión en los gimnasios de los aparatos gimnásticos diseñados por los dos maestros.

Esta aportación, por tanto, pretende contribuir al desarrollo de la cultura escolar material reconstruyendo, a través de indagaciones ministeriales, las repercusiones de las teorías gimnásticas de Obermann y Baumann en el estado de los gimnasios situados en los polos geográficos donde su influencia fue mayor.

Palabras clave: Gimnástica; Obermann; Baumann; Siglo XIX; Gimnasios.

ABSTRACT

The conservative gymnastic orientation of Rodolfo Obermann and the innovative one of Emilio Baumann, developed around the geographical poles of Turin and Bologna, outlined in their essential lines, do not yet appear to be related to the diffusion in the gyms of the gymnastic equipment designed by the two teachers.

This contribution, therefore, intends to contribute to the development of material school culture by reconstructing, through ministerial enquiries, the repercussions of Obermann and Baumann's gymnastic theories on the state of the gyms located in the geographical poles where their influence was greatest.

Keywords: Gymnastics; Obermann; Baumann; 19th century; Gyms.

INTRODUZIONE

La palestra scolastica nella seconda metà dell'Ottocento costituì, alla stregua di un'aula dotata di una propria specificità didattica, un ambiente sociale nel quale si costruì una relazione educativa fra docenti e studenti (Gómez García, 2006, p. 347). Al suo interno gli attrezzi contribuirono alla realizzazione di una cosmologia scolastica (Spampani, 2016), strutturata tra la comunità costituita da maestri e allievi e gli oggetti adoperati nella didattica disciplinare, il cui utilizzo rispondeva al rispetto dei regolamenti previsti nell'ordinamento scolastico, ovvero rappresentava un' opposizione nei loro confronti.

Lo studio di questi ambienti educativi e formativi richiede una sinergia originale fra le suggestioni euristiche di ambito storico-educativo e quelle a carattere storico-sportivo. Il primo, infatti, permette al ricercatore di definire l'oggetto dell'analisi, al cui interno si rivela l'importanza strategica di una cultura materiale scolastica (Viñao Frago, 1998; Escolano Benito, 2007; Meda, & Badanelli, 2013), intesa, secondo Julia (1996, pp. 119-147), come l'insieme di oggetti e spazi fisici prodotti e utilizzati nel vissuto quotidiano da alunni e docenti, che ha collocato «al centro dell'indagine aspetti e strumenti quali: l'editoria specializzata e i libri di testo, la stampa periodica per gli insegnanti, i quaderni di scuola, le biblioteche di classe e d'istituto, gli archivi scolastici, i laboratori e gabinetti scientifici, le suppellettili» (Sani, 2020, p. 14). Sotto questo aspetto, le più recenti istanze della ricerca italiana, liberatesi dai vincoli epistemologici basati principalmente sulla storia delle

teorie educative (Meda, & Polenghi, 2021, p. 63), hanno lumeggiato l'importanza, tra gli altri BDM (Beni Demoetnoantropologici Materiali), anche dei «beni ginnastici (clave, cerchi, bastoni, funi, quadri svedesi, etc». (Borruso et al. 2023, p. 697) che a partire dal 1878 – anno nel quale la ginnastica fu introdotta come disciplina obbligatoria all'interno dell'ordinamento scolastico italiano (Elia, 2012, pp. 467-468) – furono prodotti da manifatture educative (Mœglin, 2010) e assunsero le caratteristiche proprie dei mezzi di educazione di massa, intesi come quei prodotti adoperati nelle aule scolastiche «sottoposti ad un processo di codificazione formale con fini omologanti e […] distribuiti su larga scala da grandi imprese industriali» (Meda, 2016, p. 12). Le basi dell'insegnamento della ginnastica, dunque, non dipenderebbero esclusivamente «da leggi e regolamenti, come talvolta si suppone, ma dalle loro semplici tecnologie, dal legame congiunto di oggetti e routine e dalla produzione economica di artefatti scolastici» (Lawn, 2023, p. 473). Il contributo, dunque, intende indagare sulla palestra, centro pulsante di relazioni educative «evaporate» che rischiano, tuttavia, di non trovare alcuno spazio nella letteratura scientifica di riferimento (Depaepe & Simon, 1995, pp. 9-16).

Suggestioni euristiche legate all'area storico-sportiva, infine, derivano dagli studi sulla materialità sportiva, avviati fin dagli anni Ottanta del Novecento da Hardy (1986) e poi proseguiti nei decenni successivi (Moore, 2022); essi hanno dimostrato che proprio nel corso del diciannovesimo secolo ebbe inizio la produzione di massa di articoli sportivi (Hardy, Loy, & Booth, 2009, p. 136). Sotto questo aspetto, cogliendo il suggerimento euristico di Gross e Roeder (2022, p. 3), si cercherà di comprendere quali cause di natura culturale, storica e normativa sottostettero alla produzione e all'evoluzione dell'attrezzatura adoperata nella ginnastica, da non intendersi necessariamente come un'attività competitiva e inclusa, tuttavia, nell'ambito sportivo di più ampio respiro.

Gli orientamenti di ricerca e le metodologie suggerite dalla letteratura scientifica sia in termini di storia materiale scolastica, che nell'ambito della storia sportiva, suggeriscono che la palestra ottocentesca europea – nei suoi sviluppi locali a dimensione nazionale – sia stata capace di promuovere, in simbiosi con l'attività motoria svolta al suo interno, una formazione degli allievi che corrispondeva ai canoni educativi peculiari degli Stati-nazioni costituitosi in quel secolo (Augestad, 2003, pp. 58-76). Nel corso dell'Ottocento, dunque, confermando l'importanza acquisita dall'aula in seno all'attività scolastica (Pruneri, 2014, pp. 63-72), anche la palestra, provvista di uno specifico parco di attrezzi ginnastici, rifletté e consolidò le pratiche didattiche di questa specifica disciplina.

L'ORTODOSSIA DEGLI INSEGNANTI

Nella prima metà degli anni Ottanta si svolsero tre eventi fondamentali per comprendere l'orientamento dei docenti di ginnastica in servizio presso le scuo-

le superiori in merito alla scelta degli attrezzi e alle pratiche didattiche a questi connessi. Nel 1883, in occasione della Conferenza dei maestri di Napoli, questi si espressero sugli attrezzi che pochi anni prima, in occasione del promulgamento del «Regolamento programmi e istruzioni per le scuole primarie, secondarie, normali, maschili e femminili del Regno» del 16 dicembre 1878 (Gotta, 1953, p. 3), una commissione ministeriale, composta dai più importanti ginnasiarchi dell'epoca, aveva stilato: gli strumenti ginnastici contenuti al suo interno erano per la maggior parte ispirati ai principi della scuola torinese di Obermann e si basavano sulla «ripetizione seriale capace di distruggere ogni piacere nel movimento» (Codignola, 2010, p. 39).

Si trattava, per le scuole superiori, di una ginnastica che aveva come obiettivo «la formazione-costruzione di sudditi lavoratori devoti [mediante] una severa condotta morale in grado di educare al dominio di sé, piuttosto che di conservare l'ordine prestabilito nella società» (Ferrari, & Morandi, 2015, p. 25). L'adesione dei maestri ai principi di Obermann, dunque, si rivelò generale nel convegno napoletano, allorché la commissione chiamata a stabilire quali fossero i cinque strumenti fondamentali rispetto all'elenco dei 26 attrezzi stilati dal regolamento[1], espresse un giudizio positivo nei confronti dell'opera del maestro di origine svizzera, mostrando come anche i maestri delle regioni meridionali fossero, assieme a quelli operanti nell'area piemontese, a favore del metodo didattico di Obermann, criticando quanti invece si allontanavano da questa ortodossia.

> Chi ha pratica della scuola conosce bene quanto questa si giovi dell'esperienza e delle tradizioni, e quanto sia nociva quella smania insipiente di volere rinnovare dalle fondamenta, pagando d'ingratitudine coloro che ci hanno preceduto. Voi, pure ammettendo quelle modificazioni che sono consigliate dal tempo e dal luogo vi siete chiariti tutti per il metodo Obermann, ed io ve ne faccio le mie congratulazioni (CPS Napoli, 17 ottobre 1883).

I cinque attrezzi prescelti – salto alla corda, sbarra fissa, pertiche e corde verticali, parallele fisse e trave di equilibrio – risultavano, dunque, ispirati alla scuola di Obermann e confermavano l'adesione dei maestri meridionali all'insegnamento del metodo torinese: l'individuazione di questi strumenti ginnastici, inoltre, seb-

[1] Gli attrezzi erano i seguenti: 1° Bacchette; 2° Manubri; 3° Pedana; 4° Bastoni Jäger di legno e di ferro; 5° Bastoni di legno per la scherma; 6° Aste per il salto; 7° Giavellotti; 8° Funicelle per il salto; 9° Fosso; 10° Trave d'equilibrio; 11° Trave d'appoggio (facoltativo); 12° Parallele Fisse; 13° Sbarra fissa; 14° Scala (facoltativo); 15° Palco di salita; 16° Anelli; 17° Cavallo; 18° Cavallina (facoltativo); 19°Piano d'assalto (facoltativo); 20° Passo volante (facoltativo); 21° Bersaglio a palle; 22° Bersaglio pel tiro al giavellotto; 23° Bombe, sassi e pala di ghisa; 24° Impugnatura per la lotta, ecc.; 25° Fune da tiro; 26° Attrezzi per i giuochi. (Elia, 2020, p. 66).

bene non avesse carattere normativo, confermava l'elevata presenza dei docenti formatisi ovvero ispiratisi alla Scuola Magistrale e poi Normale di Torino, dalla quale provenivano, a loro volta, la maggior parte dei maestri abilitati per la formazione dei nuovi docenti di questa disciplina nelle Scuole Magistrali istituite dal Regio Decreto del 22 maggio 1879 a Bologna, Firenze, Catania, Palermo, Bari, Napoli, Padova, Roma, oltre a quella già esistente presso la città di Torino (Elia 2018, pp. 1-18).

Il secondo evento significativo fu rappresentato dal censimento delle palestre e delle attrezzature ivi utilizzate effettuato al termine dell'anno scolastico 1883/1884: come è emerso da un recente studio (Elia, 2021, p. 137), sebbene nelle palestre settentrionali sia emerso un discreto utilizzo del bastone Jäger (7° posizione occupata su 26 attrezzi), utilizzato – ma non esclusivamente – da Pietro Gallo (Elia, 2017, pp. 507-525), ginnasiarca veneziano collocato all'interno della scuola veneto-bolognese di Emilio Baumann (D'Ascenzo, 2010, pp. 195-214), non si tratta di un dato sufficiente a dimostrare una presenza convincente di un polo oppositivo alla scuola di Obermann. Emerge, invece, l'esistenza di una rete di scuole di ginnastica e di maestri gravitanti attorno al polo del maestro emiliano e insufficienti, tuttavia, a evitare la sopraffazione dovuta alla presenza di una numerosa e agguerrita schiera di devoti sostenitori del docente di origini svizzere.

Nel 1885, infine, si registrò il terzo e ultimo avvenimento le cui dinamiche si rivelano preziose per comprendere le proporzioni degli orientamenti delle due fazioni, l'una seguace di Obermann, l'altra di Baumann. Nel settembre di quell'anno, infatti, si svolse una seduta straordinaria alla quale parteciparono i maestri delle Puglie, Calabrie, Basilicata, Abruzzi e Molise convenuti nella città di Bari, i quali, sostenuti dagli insegnanti delle province nord-occidentali, protestarono

> contro l'operato della R. Scuola Normale di Roma, diretta dallo stesso Baumann, che, non tenendo conto degli attuali programmi governativi impartiva un insegnamento affatto diverso da quello che attualmente per legge è dato nelle scuole del Regno, [Essi fecero] voti che nella sua giustizia S.E. il Ministro, tenuto anche conto della petizione che già presentarono tutti i Maestri di Ginnastica d'Italia convenuti alle Conferenze di Napoli e Torino del 1883, voglia convocare in Roma […] i migliori di essi per dar ragione dei metodi seguiti, per esaminare e discutere i vigenti programmi di Ginnastica e quelli della R. Scuola Normale di Roma e coordinarli, per far sparire il vergognoso dualismo e ottenere l'unità d'insegnamento (Danese, & Turchiarelli, 1885).

Questo documento rappresentò una delle pagine più accese nella lotta contro Baumann: due fattori, in particolare, emergono in questo verbale, l'uno relativo all'elevato numero di insegnanti afferenti alla scuola torinese, poiché «dei 400 maestri di ginnastica, sparsi nelle scuole secondarie del Regno, 380 circa appartengono

alla scuola Obermann, parecchi dei quali illustrarono la patria con pubblicazioni pregevolissime» (Danese, & Turchiarelli, 1885), l'altro, inerente alla preferenza nei confronti degli attrezzi di Obermann,

> considerando che tanto nell'Esposizione di Torino di Torino del 1884, quanto nell'Esposizione Universale di Anversa, e in quest'ultima da un Giurì internazionale, furono premiati con medaglia gli attrezzi sul sistema Obermann, che, sotto la direzione del Prof. Pezzarossa, si fabbricano in Bari (Danese, & Turchiarelli, 1885).

Questi tre eventi, analizzati come atti di un medesimo processo storico, permettono di stabilire una netta predilezione dei maestri italiani nei confronti degli attrezzi progettati da Obermann e adatti, perciò, al suo metodo d'insegnamento: non sono, tuttavia, ancora sufficienti per lumeggiare le ragioni che sostenevano l'adozione di questa metodologia didattica a scapito di altre, né, del resto, chiariscono le ragioni delle resistenze opposte da Baumann.

ORTODOSSIA ED ETERODOSSIA NELLE RELAZIONI DEL 1884

Le relazioni stilate dai docenti al termine dell'anno scolastico 1883-1884 e, in alcuni casi, relative ai due anni successivi, si rivelano fonti primarie fondamentali per comprendere il funzionamento delle scuole di ginnastica. Lo studio di questa documentazione inedita, infatti, offre una prima risposta al quesito rimasto insoluto nel paragrafo precedente: rispetto all'analisi dei libri di testo, ovvero dei programmi scolastici (Alfieri 2013; 2017), queste relazioni lumeggiano la capacità di svolgimento del programma ministeriale da parte dei docenti di ginnastica e i valori comportamentali trasmessi agli studenti (Braster, Grosvenor & Del Mar del Pozo Andrés, 2011, p. 14). Le relazioni, dunque, approfondiscono non solo il patrimonio culturale materiale, ma anche quello immateriale, dai contorni ben più sfuggenti, nel quale confluiscono «i costumi educativi, le modalità pratiche e le tecniche empiriche d'insegnamento e di apprendimento» (Meda, 2013, p. 196) che i docenti, allievi di Obermann, riconoscevano come parte del proprio passato formativo e che trasmettevano in forma inter-generazionale ai loro allievi. La predilezione verso il metodo di Obermann era confermata dai resoconti che i docenti di ginnastica indirizzavano ai presidi dei loro istituti, nei quali spiegavano l'eziologia di tale preferenza, connessa all'uso degli attrezzi ginnastici previsti dal regolamento del 1878.

L'organizzazione degli spazi della palestra, e dunque, la didattica perseguita al suo interno, rafforzava la sottomissione all'autorità vigente (Dussel & Caruso, 1999), propedeutica alla trasformazione degli studenti nei futuri soldati, realizzando così la nazione armata (Conti, 2012), complice anche la presenza, tra i maestri, di molti ex militari che sopperirono, nel primo ventennio dell'insegnamento di

questa disciplina, alla mancanza di docenti regolarmente abilitati, assecondando una tendenza riscontrabile nello stesso periodo anche in Spagna (Torrebadella Flix, 2016, p. 82) e in Francia (Lê-Germain, 1999, p. 138). Pietro Conti, ad esempio, maestro impiegato presso l'Istituto Tecnico di Cremona, allievo di Obermann e luogotenente nella Milizia Territoriale, rivendicava la bontà del metodo didattico del suo maestro, guidato «da quella pedagogia, che da sé soltanto raccomandasi, voglio dire del razionale riformatore Rodolfo Obermann» (Conti, 1884).

I riferimenti alla metodologia di Obermann – definita da un maestro di Torino come quella «più metodica e razionale, la più educativa e pedagogica» (Grange, 30 giugno 1884) – presenti nelle relazioni confermano un'adesione ai principi della didattica propugnata dal maestro di origini svizzere nella maggior parte delle province italiane: «il metodo a cui il referente si è attenuto – scriveva un maestro – è quello del celebre Obermann in tutti gl'istituti adottato» (Galli, 1885), rinomato perché «fu il primo a portare un metodo razionale nella Ginnastica in Italia e contribuì tanto alla diffusione di tale disciplina» (Scatigna, 1884).

La perseveranza seguita dai maestri nell'ottemperare al sistema di Obermann, tuttavia, si scontrava con la carenza di attrezzi che affliggeva le palestre italiane, un fenomeno riscontrabile soprattutto nel Meridione (Elia, 2021, pp. 133-143). Livraghi, docente del Ginnasio pareggiato di Ostuni, confessò nella sua relazione le difficoltà di seguire un metodo di insegnamento che richiedeva un elevato numero di macchine ginnastiche: «in tutto cercai non discostarmi dai programmi e dalle istruzioni ministeriali per quanto però potevo estendermi avuto riguardo alla povertà di attrezzi di cui è fornita questa palestra» (Livraghi, 1884).

L'adesione rigida dei maestri ai principi didattici propugnati da Obermann, paradossalmente, finiva con il provocare una serie di problemi di aggiornamento ai programmi del 1878 i quali, sebbene fossero basati prevalentemente sulle teorie del ginnasiarco svizzero, risentivano, sia pure in dimensione minore, degli studi di Gallo, di Baumann e degli altri maestri che avevano partecipati ai lavori della commissione incaricata dal Ministero di stilare i programmi.

Il maestro Ercolini di Lovere, un comune collocato nel bergamasco, infatti, richiedeva al Governo di essere inviato come tirocinante presso una delle grandi palestre collocate nel Settentrione per acquisire nuove conoscenze intorno all'utilizzo degli attrezzi previsti dai programmi allora vigenti:

> quando l'illustre defunto Obermann dava al suo corso ginnastico alla scuola di Torino e sotto la cui direzione lo scrivente compiva gli studi ginnastici, certi attrezzi, ordegni, strumenti non erano in esso; e di alcuni ne mostrava l'uso senza dare pratica prova. Il bastone Jäger con tutti i molteplici svariati così non esisteva e della sola teoria poco si conosce onde poi insegnare praticamente. Così nei quadri attuali si è ammessa la classificazione alla *capacità polmonare*. Come darla cervelloticamente?

> Non si possiede lo strumento a ciò richiesto e all'Istruttore è noto soltanto l'apparecchio non il pratico caso (Ercolini, 1884).

Alcuni degli attrezzi presenti nei programmi del 1878, inoltre, non appartenevano esclusivamente all'una o all'altra metodologia ginnastica; lo dimostra il caso del bastone Jäger, i cui esercizi, svolti «seguendo sempre le istruzioni «Obermann»» (Folli, 1884) oltre che da Gallo, erano stati approvati, successivamente alla morte del maestro svizzero nel 1869 (Magnanini, 2013, pp. 249-250), dai suoi allievi Cesare Caveglia, Felice Valletti e Giuseppe Borgna (1875). L'ortodossia nei confronti degli attrezzi disegnati da Obermann nel suo atlante (1865), del resto, era indicata come criterio indispensabile da parte del Ministero per finanziare le nuove palestre: affinché il sussidio fosse erogato, infatti, si richiedeva, «che gli attrezzi [fossero] quelli indicati nell'elenco annesso ai programmi ed al Regolamento 16 dicembre 1878 n° 4677 (Serie I), [soddisfacendo] le norme di costruzione fornite dall'Atlante Obermann in base al quale furono compilati i programmi stessi» (Baccelli, 1883).

Il sistema di Obermann era identificato *tout court* con la ginnastica scolastica: scrivendo in merito alla scarsa considerazione della quale godeva questa disciplina a Porto Maurizio, in Liguria, Mortillaro osservava come «nulla o poco si curano dell'educazione fisica e morale dei giovanetti e vanno contro a chi con amore e col mezzo del grande educatore Obermann cerca di creare uomini forti e sani per l'avvenire della patria e delle famiglie» (Mortillaro, 1884).

Le opposizioni all'ortodossia di Obermann furono circoscritte alle denunce condotte dai membri del polo veneto-bolognese; in particolare, nella lettera che Pietro Gallo indirizzò al Ministro della Pubblica Istruzione nell'autunno del 1884, emersero alcuni elementi che mostravano le resistenze di una parte dei docenti ai programmi di ginnastica del 1878 che, avendo carattere provvisorio, furono approvati dalla Commissione della quale faceva parte lo stesso Gallo

> nella certezza che, dopo averli sperimentati e d'aver fatto tesoro degli studi delle altre nazioni, una seconda Commissione composta d'un rappresentante tecnico d'ogni provincia, li avrebbe resi atti all'umanitario e patriottico loro fine dell'educazione fisica in conformità ai bisogni del popolo italiano (Gallo, 1884).

La provvisorietà dei programmi del 1878 – caratteristica mai sottolineata nelle relazioni favorevoli al sistema di Obermann – era giustificata dal progresso della scienza fisiologica, che non poteva restare ferma al passato: «da quell'epoca la virile educazione s'è si può dire trasformata nella mente e nelle opere degli studiosi educatori dell'organismo umano e de' suoi bisogni» (Gallo, 1884). Sotto accusa, secondo i pareri raccolti dallo stesso maestro veneziano in occasione del Congresso governativo degli insegnanti di ginnastica svoltosi a Torino nel 1883, erano gli

stessi attrezzi. Al quesito posto da Gallo, «il materiale ginnastico e la scienza ad esso inerenti fino ad ora usate sono tali da rendere l'educatore un apostolo della ginnastica razionale per l'intera nazione?» (1884), i docenti riuniti a Torino avrebbero offerto una risposta negativa unanime, della quale, tuttavia, la documentazione coeva non sembra conservare traccia.

Molto più interessante, sotto questo aspetto, risulta essere lo scambio epistolare tra Daniele Marchetti, docente presso la Regia Scuola Normale Superiore Maschile di Treviglio –un comune collocato nel bergamasco– il Direttore dell'istituto, il Prefetto Presidente del Consiglio Scolastico Provinciale bergamasco, il Ministro della Pubblica Istruzione e il Segretario Generale per la ginnastica Felice Valletti. Esso ebbe inizio nell'estate del 1884, allorché Marchetti inviò la consueta relazione annuale al suo diretto superiore, nella quale evidenziò i vantaggi ottenuti sostituendo ai tradizionali attrezzi disegnati da Obermann quelli progettati da Baumann: «alle parellele fisse, vecchie e mal costruite, anche per essersi durante l'anno per diverse avarie rese inservibili, si credette opportuno sostituire una quarantina di appoggi Baumann, i quali resero segnalati vantaggi, tanto nel progresso ginnastico, quanto nell'economia della spesa» (Marchetti, 1884). Il maestro riprendeva così la necessità di poter disporre «di un programma stabile e più confacente ai bisogni» (Marchetti, 1884). Nella relazione compilata l'anno seguente per l'insegnamento svolto presso la Regia Scuola Tecnica di Bergamo, Marchetti sottolineò come fosse stato necessario, per sopperire alla lacunosa preparazione ginnastica riscontrata negli allievi di prima classe, utilizzare «una fune sottile liscia e 45 paia di appoggi Baumann. L'uso di quest'ultimo attrezzo mi ha confermato una volta di più che torto marcio hanno i conservatori ginnastici che lo chiamano attrezzo bestiale e da vietare nelle scuole» (Marchetti, 1885).

Quest'ultima relazione suscitò reazioni perplesse da parte del Presidente del Consiglio Provinciale Scolastico di Bergamo, il quale inviò la documentazione prodotta dal maestro al Segretario Generale per la ginnastica presso il Ministero della Pubblica Istruzione, ricevendo, al quesito posto dall'autorità locale in merito alla possibilità di adoperare attrezzi non compresi nei programmi, una severa ammonizione da parte di Valletti: «si ingiunge di non usare attrezzi di nessuna sorta che non siano compresi nell'elenco stabilito dal programma scolastico del 1878» (Valletti, 1885).

Nella richiesta di sovvenzioni per dotare le palestre delle macchine ginnastiche necessarie, si può osservare, confrontando i due elenchi presentati dall'Amministrazione del Convitto Cicognini di Prato, come il più antico, risalente al 1884, contenesse al suo interno numerosi riferimenti agli attrezzi disegnati da Baumann, i quali, tuttavia, appaiono eliminati nella versione compilata un anno più tardi (Prefetto Presidente, 1885); in questo caso, tuttavia, nessuna responsabilità sembra addebitarsi al Ministero, giacché aveva approvato entrambi gli elenchi, mentre non

è da escludere che un ruolo fondamentale possa averlo svolto la ditta Pezzarossa – alla quale il Rettore dell'istituto toscano si era rivolto – in questa fase ancora ostile alle innovazioni introdotte da Baumann nella progettazione degli attrezzi (Elia, 2013, p. 131).

Le critiche nei confronti di Baumann non sempre apparivano così evidenti come nelle osservazioni polemiche mosse da Valletti su Marchetti; in alcuni casi, come in quello denunciato dal maestro Alfonso Giusta di Catania, i riferimenti erano impliciti e consistevano in attacchi alla ginnastica tra i banchi, propugnata dal ginnasiarca bolognese (Baumann, 1880) «perché la Maestra di allora aveva tenuto tutt'altro metodo di quello di Rodolfo Obermann e suoi seguaci, e nessuna lezione aveva fatto fuori i banchi» (Giusta, 1884).

Critiche analoghe erano mosse nei confronti di un suo collega dal maestro Enrico Ferralasco, insegnante presso il Regio Ginnasio Andrea D'Oria di Genova, il quale denunziando lo stato caotico nel quale versava il locale ginnastico dell'istituto scolastico di competenza, precisava, tuttavia,

> che quando la Palestra venne costrutta e piantata nel 1879 sotto la mia direzione per l'uso della Società Ginnastica, la disposizione degli attrezzi era molto diversa, e che tutto era stabilito secondo le norme dettate dall'Atlante degli attrezzi di Rodolfo Obermann (Ferralasco, 1886).

CONCLUSIONI

L'analisi di queste fonti inedite ha permesso di lumeggiare l'importanza della palestra, la quale, a differenza dell'aula tradizionale, intesa come «un mero contenitore fisico […] cui tutt'al più garantire standard di convenienza, solidità e igiene, in linea con le più aggiornate teorie circa l'influsso dei fenomeni organici in rapporto alla società psicopedagogica» (Morandi, 2014, p. 57), rappresentava un «luogo metaforico e pratico di un'azione collettiva laboratoriale […] di esercizio morale, sociale, politico, oltreché militare, del «cittadino nuovo»» (Frasca, 2010, p. 106). Le palestre, tuttavia, a differenza delle aule scolastiche nei Paesi occidentali – le quali, al principio del Ventesimo secolo, avevano ormai adottato un design di base identico, basato sulla presenza di banchi, lavagne, utensili adatti alla scrittura e quadri alle pareti (Evertsson, 2022, p. 35) – soffrivano di una carenza annosa di macchine ginnastiche. La palestra, intesa come un'aula dotata di una specifica utilità educativa e formativa, non può essere considerata alla stregua di un contenitore provvisto di una caratterizzazione neutrale, ovvero passiva, ma, al contrario, come un elemento spaziale capace di modellare la forma dell'esperienza scolastica dei docenti e dei loro discenti (Burke, 2005, p. 490). Gli attrezzi ivi contenuti, adoperati dai maestri di ginnastica, costituiscono artefatti culturali, il cui uso fornisce

preziose indicazioni relative alla dimensione culturale degli artefici – Obermann e Baumann – e degli utenti, docenti e discenti, le due tipologie di attori coinvolte nella scatola nera scolastica (Braster, Grosvenor & del Mar del Pozo Andrés, 2011, pp. 16-17). Questo contributo, dunque, ha inteso lumeggiare ciò che accadeva all'interno delle palestre quando il maestro chiudeva la porta e, dinanzi ai suoi studenti, assumeva il compito dell'insegnamento che gli era proprio (Viñao Frago, Chiosso & Gibelli, 2011, p. 450).

La palestra, dunque, creava, un ambiente sociale nel quale i docenti, risultavano fortemente influenzati nel metodo d'insegnamento dalla sua forma e – aggiungo – dal materiale didattico conservato al suo interno (Seaborne, 1971, p. 1). Sperimentazioni dettate dall'uso di attrezzi non previsti dalle normative in atto assumevano una significativa importanza perché dimostravano l'importanza delle innovazioni a carattere materiale e didattico nel concorrere alle forme dell'educazione scolastica (Saettler, 1968). L'analisi di queste fonti ha permesso di approfondire un aspetto inedito della ««scuola reale» – per l'appunto la scuola che sgorga da libri, quaderni e materiali didattici» che, sulla base degli interessi della ricerca storico-educativa recente si prende ora «la sua legittima rivincita» (Viñao Frago, Chiosso, & Gibelli 2011, p. 457).

Ulteriori ricerche verificheranno se nelle scuole elementari, nelle quali la ginnastica tra i banchi era più diffusa (Alfieri, 2013, p. 209), i maestri fossero maggiormente interessati alla metodologia ginnastica di Baumann; ancora nel 1892, tuttavia, Valletti, nonostante la parziale riappacificazione avvenuta tra i due per la composizione dei programmi del 1886 (Elia, 2020, pp. 71-72), tuonava contro la scuola di Roma diretta da Baumann, ricordando come le commissioni d'esami degli allievi licenziati da questo istituto fossero «unanimi nel far rilevare che la pertinacia del direttore nel dare l'insegnamento differente dai programmi del Governo e la constata deficienza degli allievi, mettono in forse l'utilità della scuola» (Valletti, 1892).

REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

Alfieri, P. (2013). «A quale fine vero e proprio debba rispondere la ginnastica nelle scuole». Emilio Baumann e la manualistica ad uso dei maestri elementari all'indomani della legge De Sanctis. *History of Education & Children's Literature, VIII*(2), 195-220. https://doi.org/10.1400/212665

Alfieri, P. (2017). *Le origini della Ginnastica nella scuola elementare italiana: normative e didattica di una nuova disciplina*. Pensa MultiMedia.

Augestad, P. (2003). Architecture and the education of the body: The gymnasium in Norwegian physical training, 1889-1930. *The International Journal of the History of Sport*, *XX*(3), 58-76. https://doi.org/10.1080/0952336041233130578 3

Baumann, E. (1880). *Ginnastica fra i banchi: maschile e femminile*. Tipografia Militare.

Borruso, F., Brunelli, M., Orlando, M., Pizzigoni, F.D. & Viola, V. (2023). La catalogazione del «bene culturale» della scuola. In Ortiz García, E., Gonzáles de la Torre, J.A., Saiz Gómez, J.M., Naya Garmendia, L.M., & P. Dávila Balsera (Eds.), *Nuevas Miradas sobre el Patrimonio Histórico-Educativo. Audiencias, Narrativas y Objetos Educativos* (pp. 698-708). Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela.

Braster, S., Grosvenor, I. & del Mar del Pozo Andrés, M. (Eds.). (2011). *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. P.I.E. Peter Lang.

Burke, C. (2005). Containing the School Child: Architectures and Pedagogies. *Paedagogica Historica*, *XLI*(4-5), 489-494.

Caveglia, C., Valletti, F. & Borgna, G. (1875). *Manuale di ginnastica educativa secondo il sistema di Rodolfo Obermann, pubblicato dalla Società ginnastica di Torino per incarico del Ministero dell'Istruzione pubblica*. G.B. Paravia.

Conti, G. (2012). *«Fare gli italiani». Esercito permanente e «nazione armata» nell'Italia liberale*. FrancoAngeli.

D'Ascenzo, M. (2010). Alle origini delle attività sportive nella scuola italiana: la ginnastica «razionale» di Emilio Baumann (1860-1894). In Farné, R. (Ed.), *Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno* (pp. 194-215). FrancoAngeli.

Depaepe, M. & Simon, F. (1995). 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*, *XXXI*(1), 9-16. https://doi.org/10.1080/0030923950310101

Dussel, I. & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.

Elia, D.F.A. (2013). *Storia della ginnastica nell'Italia meridionale: l'opera di Giuseppe Pezzarossa (1851-1911) in Terra di Bari*. Progedit.

Elia, D.F.A. (2015). The Italian way to gymnastics: Emilio Baumann's «psyco-kinetic theory». *History of Education & Children's Literature*, *X*(2), 277-296. https://doi.org/10.1400/236053

Elia, D.F.A. (2017). Per una promozione dei mezzi di educazione di massa nella ginnastica: l'opera di Pietro Gallo (1841-1916). *History of Education & Children's Literature*, *XII*(1), 507-525. https://doi.org/10.1400/251890

Elia, D.F.A. (2018). Per la formazione degli insegnanti di ginnastica in Italia. Le Scuole Magistrali (1879-1882) e i Corsi autunnali per i maestri elementari (1878-1883). *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, *XXXIV*(2), 1-18. https://doi.org/10.4000/diacronie.8318

Elia, D.F.A. (2020). *Palestre e stadi. Storia dell'educazione motoria in Italia*. Mondadori Università.

Elia, D.F.A. (2021). Le palestre italiane nell'Ottocento: modelli regionali a confronto. *Studi sulla Formazione*, *XXIV*(1), 127-144. https://doi.org/10.13128/ssf-12108

Escolano Benito, A. (2007). *La cultura material de la escuela: en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*. CEINCE.

Evertsson, J. (2022). Materiality, Wallcharts, and Educational Change in Sweden from the Mid-nineteenth to the Early Twentieth Century. *Nordic Journal of Educational History*, *IX*(1), 27-59.

Frasca, R. (2010). Mito, mitologia, mitografia e mitopoiesi educativa del corpo umano. *Humana Mente*, (14), 101-112.

Gómez García, M.N. (2006). El aula escolar, escenario, narración y metáfora: nuevas fuentes para la historia de la educación. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, 25, pp. 341-358.

Gotta, M. (1953). *Legislazione e Ordinamenti dell'Educazione Fisica nella Scuola Italiana*. Scuola Tipografica Mutilati di Guerra.

Gross, R.S. & Roeder, C.F. (2022). Gearing Up: Materials and Technology in the History of Sport. *The International Journal of the History of Sport*, *XXXIX*(1), 1-6. https://doi.org/10.1080/09523367.2022.2040931

Hardy, S., Loy, J. & Booth, D. (2009). The Material Culture of Sport: Toward a Typology. *Journal of Sport History*, *XXXVI*(1), 129-152.

Julia, D. (1996). 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), 119-147.

Lawn, M. (2023). La materialità dinamica dell'educazione scolastica: insegnanti, tecnologie, routine e lavoro. In V.L. Gaspar Da Silva, G. De Souza, & C.A. Castro (Eds.), *Cultura materiale della scuola in prospettiva storica: scrittura e possibilità* (Vol. II, pp. 472-507). EDUFMA.

Lê-Germain, E. (1999). L'institut Lyonnais d'Education Physique. In A. Krüger, & E. Trangbæk (Eds.), *The History of Physical Education & Sport from European Perspectives* (pp. 137-148). Olesen Offset.

Magnanini, A. (2013). 1627. Obermann Rodolfo. In G. Chiosso, & R. Sani (Eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione* (Vol. II, pp. 249-250). Editrice Bibliografica.

Meda, J. (2013). La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano. In J. Meda, & A. Badanelli (Eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas* (pp. 167-198). EUM.

Meda, J. & Badanelli, A.M. (Eds.). (2013). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas de I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*. EUM.

Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. FrancoAngeli.

Meda, J. & Polenghi, S. (2021). From educational theories to school materialities: The genesis of the material history of school in Italy (1990-2020). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 38, 55-77.

Moore, K. (2022). *The material culture of sport*. In K. Moore, J. Hughson, & C. Wacker (Eds.), *Sport in Museums* (pp. 5-29). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351117944

Morandi, M. (2014). Gli spazi della scuola secondaria in Italia: tracce per una storia. *Rivista di Storia dell'Educazione*, *I*(1), 55-62.

Obermann, R. (1865). *Atlante degli attrezzi di ginnastica educativa composto di quattordici Tavole pubblicato con autorizzazione della Istruzione Pubblica*. Paravia.

Pruneri, F. (2014). L'aula scolastica tra Otto e Novecento. *Rivista di storia dell'Educazione*, *I*(1), 63-72.

Saettler, P. (1968). *A history of Instructional Technology*. McGraw-Hill.

Seaborne, M. (1971). *Primary School Design*. RKP.

Sani, R. (2020). La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia. In A. Ascenzi, C. Covato, & J. Meda (Eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)* (pp. 13-27). EUM.

Spampani, G. (2016). Material history of the school. Evolution and changes of the classroom in Italy. In P. Dávila Balsera, & L.M. Naya Garmendia (Eds.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 365-376). Erein.

Torrebadella Flix, X. (2016). De la Asociación de Profesores y Profesoras Oficiales de Gimnástica (1891) al Colegio Nacional de Profesores de Educación Física (1948). Un análisis histórico para una crítica del presente. I parte (1891-1900). *Revista Española de educación física y Deportes*, (413), 79-95. https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.426

Viñao Frago, A. (1998). Educación y Cultura. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In C.J. Almuiña Fernández (Ed.), *Culturas y civilizaciones: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea* (pp. 165-184). Universidad de Valladolid.

Viñao Frago, A., Chiosso, G. & Gibelli, A. (2011). School Exercise Books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries. *History of Education & Children's Literature*, *VI*(1), 447-466. https://doi.org/10.1400/171309

Archivio Centrale di Stato.

Ministero della Pubblica Istruzione.

Divisione Biblioteche e Affari Generali (1860-1898).

Archivio Generale (1860-1989).

Ginnastica, tiro a segno, nuoto, palestre, scherma 1861-1894.

Galli, B. (18 giugno 1885). *Relazione sull'insegnamento della ginnastica*, b. 7, f. 9.

Giusta, A. (14 luglio 1884). *Relazione sulla ginnastica*, b. 16, f. 36.

Folli, G. (13 settembre 1884). *Relazione sull'insegnamento della ginnastica nelle Scuole Tecniche*, b. 21, f. 47.

Conti, P. (5 settembre 1884). *Relazione sulla gestione ginnastica per le Regie Scuole tecniche ed Istituto Tecnico, anno scolastico 1883-84*, b. 22, f. 53.

Baccelli, G. (7 dicembre 1883). *Concorso del Ministero nell'impianto della Palestra ginnastica*, b. 24, f. 59.

Ferralasco, E. (15 luglio 1886). *Relazione sull'insegnamento della ginnastica del Regio Ginnasio Andrea D'Oria in Genova*, b. 27, f. 69.

Mortillaro, D. (1884), *Relazione scolastica 1883-84*, b. 47, f. 123.

Grange, P. (30 giugno 1884). *Relazione sull'insegnamento della ginnastica*, b. 63, f. 59.

Scatigna, L. (30 giugno 1884). *Relazione sull'insegnamento della ginnastica, art. 13 del Regolamento 16 dicembre 1878*, b. 30, f. 77.

Livraghi, C. (2 luglio 1884). *Relazione sulla ginnastica*, b. 30, f. 77.

Gallo, P. (18 settembre 1884). *Relazione*, b. 69, f. 171.

Marchetti, D. (4 luglio 1884). *Copia della Relazione sull'insegnamento della Ginnastica nelle Regie Scuole Normali Superiori di Treviglio*, b. 13, f. 27.

Valletti, F. (3 dicembre 1885). *Relazione sull'insegnamento della ginnastica nella Regia Scuola Tecnica di Bergamo*, b. 13, f. 27.

Marchetti, D. (3 luglio 1885). *Relazione ginnastica per l'anno scolastico 1884-1885*, b. 13, f. 27.

Prefetto Presidente del Consiglio Provinciale Scolastico di Firenze (29 agosto 1885). *Prato – Collegio Cicognini – Nuova lista degli attrezzi ginnastici*, b. 25, f. 60.

Danese, E. & Turchiarelli, R. (2 settembre 1885*). Verbale di una seduta straordinaria tenuta in Bari*, b. 3, f. 3.

Valletti, F. (21 marzo 1892). *Scuola normale di ginnastica di Roma, Napoli e Torino. Relazione a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione*, b. 5, f. 5.

LOS RITUALES ESCOLARES EN LOS CUADERNOS DE LA ESCUELA NACIONAL-CATÓLICA, LA *ETXE-ESKOLA* DE ZIPITRIA Y ORERETA IKASTOLA DESDE UN PUNTO DE VISTA COMPARADO

School Rituals in the Exercise Books of the National-Catholic School, the Etxe-Eskola *of Zipitria and Orereta Ikastola from a Comparative Point of View.*

Peio Manterola-Pavo
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (España)
https://orcid.org/0000-0003-0823-9908

Resumen

Esta comunicación investiga los rituales escolares presentes en cuadernos de tres culturas educativas durante el franquismo en el País Vasco, empleando un corpus de más de 1600 cuadernos del Museo de Educación de la UPV/EHU. Se destacan diferencias notables en los rituales de instrucción, revitalización, intensificación y resistencia entre la escuela nacional-católica ordinaria, la *etxe-eskola* de Zipitria y Orereta Ikastola. Finalmente, se concluye que la elaboración del cuaderno en clase constituye un ritual en sí mismo, donde se reflejan ritos escolares, evidenciando la riqueza cultural y simbólica de las prácticas educativas del periodo.

Palabras clave: Historia de la Educación; Cuadernos Escolares; Rito; Franquismo; Cultura Escolar.

Abstract

This paper investigates the school rituals present in school exercise books of three educational cultures during Franco's regime in the Basque Country, using a corpus of more than 1600 school exercise books from the Education Museum of the UPV/EHU. It highlights notable differences in the rituals of instruction, revitalisation, intensification and

resistance between the ordinary national-catholic school, the *etxe-eskola* de Zipitria and Orereta Ikastola. It is concluded that the preparation of the notebook in class constitutes a ritual in itself, where both school rituals are reflected, showing the cultural and symbolic richness of the educational practices of the period.

Keywords: Educational History; School exercise books; Rites; Francoism; School Culture.

INTRODUCCIÓN

El auge de los estudios del patrimonio histórico-educativo y, concretamente, de los cuadernos escolares, han facilitado la apertura de la denominada «caja negra» de la escuela y el consiguiente estudio historiográfico de las culturas escolares. Los derroteros antropológicos y etnográficos que ha tomado la historia de la educación se le deben, en gran medida, a la expansión de la llamada «nueva historia cultural», el cual «ha privilegiado objetos, dominios y metodos» (Chartier, 2007, p. 35). Esta manera de analizar la historia, según señalaban pioneros como Hurt (1989), sale de la «macrohistoria» a la búsqueda de historias concretas, y pone la mirada en el lenguaje, en las prácticas y/o en las representaciones, con tal de comprender el mundo social y el simbólico. Para ello, la historiografía ha establecido relaciones con otras disciplinas como la antropología y la crítica literaria. De esa forma, la historia cultural, presta atención a elementos como la cultura material, pero también a las emociones, sentimientos y mundos imaginarios, a las imágenes mentales de los individuos y grupos de distintas clases, a los significados de distintas culturas, al producto socio-histórico que es la mentalidad humana, y, cómo no, a los productos y objetos creados a partir de dicha mentalidad (Viñao Frago, 1995).

Entre esos objetos creados a partir de la mentalidad y la cultura material es donde se halla el cuaderno escolar, que, asimismo, puede llevar consigo información referente a las emociones e imaginarios individuales y colectivos. Por ello, la historiografía de la educación se ha puesto también a favor de la historia material de la educación y de la cultura escolar; unas nuevas formas de plantear la historia que requieren abordar las investigaciones desde puntos de vista científicos como la microhistoria, la hermenéutica o la etnografía (Rabazas Romero y Ramos Zamora, 2017). Esto es, la historia cultural no se ha mantenido impermeable a la influencia de otras corrientes historiográficas como la historia conceptual que, según Vilanou i Torrano (2006), es un complemento que sirve para analizar narrativas y discursos pedagógicos con objeto de enriquecer la historia de la educación.

Los cuadernos escolares, como hemos venido adelantando, por su aporte material y discursivo, tanto lingüístico como extralingüístico, constituyen un material privilegiado para el estudio de las culturas escolares, y así lo han evidenciado dife-

rentes estudios publicados en los últimos años, los cuales han puesto en evidencia elementos que caracterizaban a distintas escuelas o labores profesorales. Por ejemplo, el libro *Os cadernos escolares da II República* nos muestra que el maestro Teo Bernardo Mato promovía la poesía y literatura galega, pese a la preponderancia del español en los demás ejercicios (Paz Cabo & Santidrián Arias, 2022). Jonathan Martínez (2022), por su parte, a partir del *Mensajero escolar,* un periódico escolar elaborado por los alumnos la escuela Rioseco de Karrantza, muestra varios elementos de la cultura de dicha escuela, como las fabricaciones y manualidades que se llevaban a cabo, diarios de su abuelo, las propuestas del maestro para salir a por castañas, incluso dan fe de las donaciones de las misiones pedagógicas.

Asimismo, se ha mostrado la influencia de las políticas educativas en las culturas escolares tomando como ejemplo los cuadernos redactados durante la guerra civil española, donde Martín Fraile y Ramos Ruiz (2015) muestran que, mientras en las zonas republicanas se impulsaban valores democráticos y sociales basados en la tolerancia, en los territorios en los que el golpe triunfaba y avanzaba, también se expandían progresivamente pedagogías conservadoras impregnadas de contenidos nacional-católicos que pretendían acabar con todos los avances de la república. Obviamente, el rol de los y las maestras cambió con la transición bélica del sistema republicano al dictatorial, y el «misionario laico» que representaba el profesor o la profesora republicana, se convirtió en el defensor de la patria (Martín Fraile, 2015). Al mismo tiempo, se ha demostrado que los contenidos que guardan los cuadernos de la escuela nacional-católica, mediante las ilustraciones, los mensajes, las labores, incluso a partir de escritos infantiles que reflejan cierta asimilación de la ideología transmitida, los roles sociales diferenciados que se les transmitían a las niñas y niños (Parra Nieto y Serrate González, 2021). No obstante, el cuaderno *Renacer* de Casa Blanca (Mallorca), muestra la resistencia de algunas culturas escolares a las políticas educativas, pues en plena contienda y en un territorio donde el golpe de Estado triunfó desde el inicio, prosiguieron aplicando métodos freinetianos, aunque en el citado cuaderno uno también se puede topar con contenidos nacional-católicos (Hernández Díaz y Hernández Huerta, 2010).

Los expuestos son solo unos pocos ejemplos del amplio estudio de las culturas escolares que se ha llevado a cabo a partir del análisis de los cuadernos. Sin embargo, el objeto de estudio que traemos a esta comunicación es un elemento cultural lleno de significados al que aún no se le ha prestado demasiada atención en el análisis de los cuadernos: los rituales escolares. Con todo, los estudios pedagógicos y antropológicos sobre los rituales en las escuelas, como *Los rituales escolares y las prácticas educativas* de Pablo Vain (2018) no solo nos hace pensar que podemos hallar rituales en los cuadernos, sino que habla directamente del cuaderno como un material ritualizado en la rutina escolar.

Dicho esto y considerando que los rituales escolares constituyen un aspecto cultural visibles en los cuadernos, en este artículo pretendemos acercarnos los ritos de los cuadernos de distintas culturas escolares del País Vasco del franquismo, como las escuelas oficiales ceñidas al las políticas educativas nacional-catolicismo, la *etxe-eskola* de Elvira Zipitria (1946-1968) que fue la pionera en impulsar la educación en euskera en el franquismo, y Orereta Ikastola (1963-actualidad) donde durante 1970 y 1985 se vivió un proceso de innovación pedagógica. Asimismo, pretendemos presentar el cuaderno escolar como un material cultural de la escuela donde se refleja multitud de rituales y que, además, es un material ritualizable. Por eso, antes de adentrarnos en el trabajo empírico caracterizaremos brevemente los rituales escolares.

Los rituales escolares

Los rituales, genéricamente, son eventos formales y rutinas tecnológicas no dominadas que están ceñidas a las creencias de una comunidad, y cuya unidad mínima es el símbolo (Turner, 2013). Un símbolo, por su parte, es todo objeto, suceso, relación, seña, o unidad espacial que, por sus cualidades específicas o por la unión que tienen con ciertos acontecimientos o formas de pensar, tipifican, representan, reflejan o recuerdan algo naturalmente (Turner, 2013). Dichos símbolos tienen la capacidad de impulsar transformaciones sociales, afectivas y conductuales, y, en un acto ritual, pueden tomar dos formas: en carácter de símbolo dominante, y en carácter de símbolo instrumental (Melgar Bao, 2001). Por eso, todo ritual tiene una base material, aunque se trate de una práctica social esencialmente simbólica. Además, los rituales comunican a través del contexto informativo creado por la articulación dramatizada entre símbolos (Vain, 2018).

Los rituales escolares, en su esencia simbólica, pero gracias a su base material, se muestran como elementos remarcables de las culturas escolares, puesto que gracias a su carga simbólica son capaces de producir y reproducir el *habitus* escolar. Es más, Bourdieu y Passeron (2022) remarcan que toda cultura escolar tiene un trabajo pedagógico (TP), homogeneizado y ritualizado que acarrea un discurso que se busca que interioricen los alumnos y alumnas. Aun así, el guión de los actores de los rituales no siempre coincide el rol que cada uno de ellos tiene en la cotidianeidad; y, en cuanto a la construcción de *habitus,* los ritos pueden tener características conservadoras o transformadoras. La finalidad de los rituales es la formación de una comunidad –o *communitas*– a través de vínculos emocionales y/o intelectuales, utilizando para ello las disposiciones de los cuerpos, tanto las melodías como las palabras que se comparten bajo formas y contenidos concretos (Dussel y Southwell, 2009). A fin de cuentas, el ritual sirve para dar un sentido compartido al grupo, del cual se transmiten ciertas normas, vivencias y se sacraliza la acción que se ha

llevado a cabo (Gómez García, 2002). A saber, mediante los rituales se pretenden educar y disciplinar los cuerpos y las mentes.

McLaren (1998) señala que, las escuelas son unos extraordinarios contenedores de rituales, y además esos ritos son fundamentales para la existencia del sujeto-alumno, y que están estrechamente unidos tanto a la cultura escolar, como a la vida en ella. La manera de funcionar de las escuelas y aulas también se asemejan al de los santuarios donde la autoridad y el silencio juegan un papel fundamental (Angulo Hernández y León Salazar, 2010), pues el maestro o la maestra crea un entorno que es sagrado (Illich, 2020). Así, McLaren (1998), clasifica cinco tipos de rituales escolares que serán básicos en este trabajo: 1) los *microrrituales* que representan las lecciones individuales que se llevan a cabo en la, y 2) los *macrorrituales* donde entran las lecciones individuales que se dan colectivamente un día de clase, que pueden verse como *rituales de institución*[1]; 3) los *rituales de revitalización*, donde las emociones tienen gran presencia, pues ofrecen compromisos, motivaciones y valores a los participantes; 4) los *rituales de intensificación,* que son aquellos que tienen gran carga emocional, pero sin necesidad de influir en valores, sirven para fortalecer la unidad grupal; y, por último, los 5) *rituales de resistencia,* representan esos actos que afianzan las doctrinas autoritarias, pero, paradójicamente, también las que crean situaciones de oposición y tensión con las normas.

METODOLOGÍA

El objetivo de esta comunicación es describir y comparar los ritos observables en cuadernos elaborados en tres culturas escolares puestas en práctica en distintos periodos del franquismo en el País Vasco –esto es, la escuela nacional-católica ordinaria, la *etxe-eskola* de Zipitria y Orereta Ikastola–, para, así, poder presentar el cuaderno no únicamente como un material donde se reflejan distintos rituales escolares, sino también como un material con rituales propios y que es ritualizable. Para ello hemos recurrido al análisis descriptivo de los cuadernos escolares del

[1] Los *microrrituales,* al igual que *macrorrituales,* según McLaren podrían concebirse como los genericamente denominados *rituales de paso,* es decir, como rituales que marcan un antes y un después entre lo que era el estudiante. Por ejemplo, un estudiante antes de recibir una lección no puede que no sepa nada a cerca del tema a tratar, pero una vez recibida dicha lección, sere un estudiante que que habrá asimilado ciertos conceptos que para él son nuevos. Bourdieu (1993), en cambio, prefiere utilizar el termino *ritual de institución,* pues estos consagran, legitiman ciertas identidades, en vez de pasarlos de una a otra identidad. Conviene remarcar que los el concepto *ritual de paso* o *rituales de institución* en contextos escolares va más alla de las lecciones y los aprendizajes, pues un ritual de iniciación como formar filas, entrar a clase y colocarse en los pupitres instiuye a diario a un niño/joven como alumno.

corpus del Museo de Educación de la UPV/EHU, que lo constituyen más de 1600 cuadernos y al material que nos han prestado antiguos alumnos, alumnas y pedagogos de Orereta Ikastola.

La clasificación de rituales se puede observar en la Tabla 1 basado en Bourdieu (1993) –ritual de institución– y McLren (1998) –los rituales de revitalización, los de intensificación, y los de resistencia– y uno más que hemos añadido que le repara exclusivamente al ritual de elaborar un cuaderno. En cuanto este último tipo de ritual, pese a que Vain (2018) catalogue el «ritual de cuaderno de clase» como subcategoría de los rituales de escritura, consideraremos que el ritual o los rituales del cuaderno, al menos en este trabajo, se merecen un espacio primario, dado que el que el cuaderno no únicamente contiene signos y significados estrictamente unidos al ritual escritural.

Dentro de dichos rituales primarios hemos añadido los rituales que hemos nombrado como «secundarios», que clasifican en los textos de Angulo Hernández y León Salazar (2010) y Vain (2005, 2018). Asimismo, como se puede observar en la Tabla 1, hemos añadido en qué espacios del cuaderno podemos hallar dichos rituales. En cambio los «rituales de instrucción» representados por Angulo Hernández y León Salazar (2010) se han colocado en los rituales de cuaderno, pues consideramos que en el estudio de los rituales escolares en el cuaderno, los aspectos instructivos que hallamos están estrechamente unidos a la ritualización de los cuadernos escolares del que nos habla Vain (2018), así como a los aspectos rutinizados del TP (Bourdieu y Passerón, 2022) específico que se puede observar en los cuadernos escolares.

Tabla 1. Categorización de los tipos de rituales.

Rituales primarios	**Rituales secundarios**	**Presencia en los cuadernos escolares**
Rituales de institución	– Rituales de iniciación – Rituales ceñidos a lecciones y trabajos. – Rituales de diferenciación: paso de curso, edad, aprobado o suspenso, buena o mala evaluación o nota…	– Procesos de aprendizaje que culminan con un examen o una evaluación. – Las evaluaciones y notas del profesorado. – Comunicación con la familia. – Curso o año, inicio y final de curso.
Rituales de revitalización	– Rituales dedicados a la memoria. – Rituales de homenaje.	– Textos e ilustraciones que memoran días especiales. – Homenajes a personas ilustres. – Dedicatorias – Formación del espíritu nacional.

Rituales de intensificación	– Rituales de diferenciación: uniforme, cuaderno corporativo… – Rituales de celebración y de festividades	– La marca del cuaderno y distinciones de las escuelas, si las hay. – Fotografías colectivas. – Ejercicios y lecciones relacionados con festividades de la escuela o de la sociedad. – Letras de ciertas canciones.
Rituales de resistencia	– Rituales de domesticación del cuerpo – Rituales ceñidos al espacio – Rituales de castigo y de premio – Rituales de oposición.	– En la caligrafía y en las exigencias para ello. – En los castigos, refuerzos y demás signos de autoridad. – Feedback- del profesorado. – Estructura del cuaderno. – Instrucciones de los cuadernos editados. – Escrituras y dibujos al margen.
Rituales de cuaderno	– Rituales de instrucción – Rituales de iniciación de cuadernos o de ejercicios. – Ritual de escritura, dibujo, lectura – Rituales pedagógicos	– Trabajo pedagógico rutinizado. – Actividades rutinizados visibles en todo el cuaderno. – Pulcritud y orden.

Fuente: *Elaboración propia.*

RESULTADOS

Los resultados los dividiremos en cuatro epígrafes según los rituales primarios que se han listado en la Tabla 1. No obstante, excluiremos los rituales de resistencia y seremos más breves al trabajar los Rituales de Cuaderno con objeto de ajustarnos a la extensión del texto. Igualmente, trataremos de que en cada una de las partes se presenten rituales que ejemplifiquen las características distintivas de cada cultura escolar.

Rituales de institución

Los rituales de institución de los cuadernos de los y las estudiantes, nos muestran su identificación como estudiante de la escuela. En este sentido, podríamos ritualizar casi la totalidad de ejercicios que podemos hallar en los cuadernos como parte de un proceso de aprendizaje que culmina con una evaluación y consagra al alumno o alumna como, por ejemplo, buen estudiante o mal estudiante. No obstante, en vez de centrarnos en dichos micro- y macro-rituales explicados por McLaren (1998), hemos puesto el foco en los rituales de diferenciación que podemos hallar en los cuadernos escolares.

El ritual de diferenciación que supone el paso de un curso a otro que es resultado de haber aprobado todo el curso y lo que consagra al niño que ha estado de vacaciones como alumno de cierto curso es fácilmente observable en algunos cuadernos escolares de las escuelas oficiales del franquismo y en Orereta Ikastola. Además, en algunos casos son los mismos contenidos y actividades los que delatan el nivel educativo de cada uno. Asimismo, nos podemos encontrar con algunos signos de lo que llamaríamos «rituales de iniciación» cuando nos encontramos con redacciones como «*Primer día de clase*» o, en la *etxe-eskola*, se especifica que es «*Ikastaroko len eguna*» [«primer día del curso escolar»].

En la *etxe-eskola* de Zipitria, al no existir una división entre cursos y clases, sino entre mayores y pequeños que entraban y salían de clase a distintas horas, es más común encontrarse portadas donde al lado del nombre del alumno se señala su edad o listas de nombres como, *«Ikastolako lagun txikien izen-abizenak»* (EK1578) [«Nombres y apellidos de los/las amigos/amigas pequeñas de la ikastola»], *«Ikastolako irakasle ta ikaskiden izen-abizenak»* (EK1534) [«Nombres y apellidos de los/las compañeros/compañeras y de la profesora»]. Además, en el último ejercicio en la parte superior y en posición centrada y subrayada se halla el nombre de la maestra, mientras que el de los y las alumnas se listan debajo de ella en dos columnas simétricas, presentando así una imagen jerárquica y de subordinación del alumnado. Este tipo de rituales, como diría Bourdieu (1993), adjudica una identidad al estudiantado (estudiante-profesora, mayores-pequeños), le impone unos límites, ciertas obligaciones, y le transmite a cada participante quién es y cómo debe ejercer.

Sucede algo similar con la publicación de la revista *Orereta Gazte*, que se publicó durante 1970 y 1975, y contaba con trabajos, dibujos, cuentos, entrevistas hechas por los alumnos, incluso informaban sobre las actividades llevadas a cabo en Orereta Ikastola. La elaboración de esta revista colectiva coordinada por alumnos de BUP que al mismo tiempo eran cooperativistas de Eskolan[2], ya suponía *per se* un ritual, que se repetía dos veces al año: en navidades, y en primavera o antes de semana santa. Su publicación, y tanto los textos como las imágenes que llevan consigo su propia autoría también sirve para esa división o diferenciación entre los cursos, pero en este caso, también entre autores y no-autores, incluso entre los coordinadores, los autores de los textos y los ilustradores que han participado en dicha revista. Igualmente, el noticiario apela a las actividades deportivas que se realizaban en la escuela, señalando que *«Gure artian badira deportista onak eta deportista txarrak»* [«entre nosotros/as hay malos deportistas y buenos deportistas»].

[2] Eskolan fue una cooperativa de Orereta Ikastola donde los los alumnos de bachillerato tenían un trabajo remunerado relacionado con la *ikastola*: mantenimiento, publicación de la revista, trabajos en el huerto de la *ikastla,* etc.

Rituales de revitalización

Los homenajes o actos memorables más destacables entre los rituales de los cuadernos de Zipitria son las actividades fúnebres que se pueden hallar en los cuadernos. Al parecer, los blocs, también eran el lugar donde hacerles una pequeña ofrenda y dedicarles una oración a todas aquellas personas cercanas a la escuela (curas, madres de maestras, etc.) y a los alumnos y alumnas (familiares) que permanecían en ella. Se trataba de rituales religiosos llenos de emociones que servían para acompañar en el sentimiento a los y las compañeras que habían perdido alguna persona cercana, pero también de crear una memoria colectiva. Además algunos de estos homenajes también tenían una alta carga política, como sucedía con los homenajes a Martín Luther King, la memoria de Sabino Arana y todos los caídos –suponemos que con los caídos se refiere a los gudaris fallecidos en la guerra civil, aunque no sean coetáneos– y uno de los más remarcables es el homenaje a José Antonio Agirre, el lehendakari en el exilio que murió en 1960, la misma semana en la que se celebró el Aberri Eguna de ese mismo año. Así pues, un cuaderno de ese mismo año concatena «*Jesukristori kendu ezkero*» que trata sobre la muerte, una representación una lápida con estética vasca donde queda grabado «GVRE LENENGO LENDAKARIA» [«nuestro primer lehendakari»] el mapa de político Euskal Herria, la imagen de unas montañas que en otros cuadernos se utilizan para recordar «*Aberri Eguna*» [«Día de la Patria Vasca»] y una parte de la canción *Aintza ta aintza* (el himno del PNV) compuesta por Arana. Al fin y al cabo, al margen de eventos fúnebres, también abundan poemas, canciones e ilustraciones con alto contenido simbólico o dedicatorias a celebridades vascas como Sabino Arana, Francisco de Javier o Ignacio de Loyola.

En la escuela nacional-católica, los ritos de revitalización se hallan muchas veces ceñidos a fechas señaladas en los que se aprovecha para homenajear a los mártires de la patria, a santos o para memorar hazañas heroicas. Por ende, los rituales de intensificación. Podemos hallarnos con que recuerdan *«El día 29 de Octubre día de los Caídos en que se levantó la Bandera de España hasta entonces tan ultrajada por os criminales de la URRS* (sic)» (EK0142), que el 20 de noviembre se homenajeen a Miguel Primo de Rivera recordando sus ideas, o que en el mes de mayo se le escribiesen dedicatorias y oraciones a María. Aunque las consignas religioso-políticas redactadas periódicamente en los cuadernos o lecciones más esporádicas como «Patria» y «La bandera nacional» los podríamos considerar como rituales de revitalización, lo más llamativo en cuanto a estos rituales nos parece el seguimiento de la guerra civil que hace un cuaderno de 1938-1939, el cual, narra cómo *«El mapa de la España Azul ya va expandiendo por la reconquista»* (EK0116). Y además de ello, podemos hallar descripciones de las actividades extraordinarias llevadas a cabo en la escuela: *«Hoy miércoles de Ceniza hemos ido con la señorita a la misa de 9 a impo-*

nernos ceniza. / La iglesia celebra esta fiesta para hacernos recordar lo que (sic.) *somos y en que* (sic.) *nos hemos de convertir»* (EK1362).

En Orereta, en cambio, los que consideramos que son rituales de revitalización no responden tanto a valores, sino más bien a compromisos que debían cumplir los alumnos y alumnas para organizar actividades escolares del estilo de la excursión anual. La revista *Orereta Gazte* de 1971, después de describir el viaje que hicieron los alumnos de la *ikastola* el curso anterior, dice que para volver a hacer un viaje *«aspalditik ari gera, gure poltsikotik iru duro astero jartzen eta eguberritan ere kantatzera aterako gera. Han gordetzen degun dirua ibillaldi auetarako gordetzen degu. Biajiak ordaintzeko komisio bat osatu degu* (EK1591) [«desde hace mucho estamos poniendo tres duros de nuestro bolsillo y en navidades saldremos a cantar. El dinero que adquiramos así lo utilizaremos para estas excursiones. Hemos creado una comisión para organizar estas excursiones»]. Esta vez, en vez de rituales unidos a unos valores estrictamente religioso y católicos, podemos decir que están ceñidos al valor del ahorro y al compromiso basado en la interdependencia, pues se trata de hacer realidad una actividad escolar y grupal que se acerca más a un ritual de intensuficación. No obstante, este material también da fe de que en la *ikastola* se organizaban ritos folclóricos como puede ser la celebración de las navidades vascas, que aún guardan una carga emocional, de valores, incluso nacional: *«Ikastolako umeak Eguerritan baserritarrez jantziak eta karroza batekin kalez kale ibiltzen gera abesten»*(EK1588) [«los/las niños/as de la *ikastola* en Navidades pendoneamos con una carroza mientras cantamos vestidos de capesinos/as»].

Rituales de intensificación

El material de los tres tipos de escuela es fácilmente identificable con cada una de ellas y, eso, puede ayudar a intensificar el sentimiento o la identificación con el colectivo que conforma la escuela. Varios cuadernos de las escuelas oficiales, y la mayoría de los que son parte de congregaciones religiosas, proporcionaban a los alumnos y alumnas cuadernos ornamentados con el escudo y el nombre del colegio. En cambio, en los casos en los que el cuaderno no lleve el nombre impreso es más que usual que el alumno o la alumna lo escriba en la portada, cosa que no sucede en los cuadernos de Orereta Ikastola o en los blocs de la *etxe-eskola* de Zipitria. Aun así, las dos escuelas vascas tienen sus formas de rituales de diferenciación: por una parte, los alumnos y alumnas de Zipitria utilizaban unos característicos blocs de dibujo, poco comunes en otras escuelas que no fuesen parte de la red de las *etxe-eskol*ak; y por la otra, el estudiantado de la *ikastola* participaba en la elaboración de cuadernos y fichas propias e incluso en la redacción de una revista escolar colectiva. Dichos aspectos singulares, como sucede con los uniformes escolares, no únicamente adjudican y ayudan a construir una cultura escolar que difiere de

las demás, sino que también forma colabora en la formación de la identidad del alumnado que se basa en la pertenencia a una u otra escuela.

Más allá de las características de los cuadernos, un ritual de intensificación que podemos observar en los blocs de las *etxe-eskola*s son los paseos ocasionales que daban al Castillo de Urgull (Donostia), donde el grupo se ponía en contacto con la naturaleza: «*Gaur Andereñok gaztelura eraman bear giñun*» [«Hoy la señorita nos tenía que llevar al Castillo»]. Asimismo, los cuadernos nos informan que en la escuela los alumnos y las alumnas memorizaban mediante el canto y los dejaban grabados en los cuadernos, que llevaban a cabo la tamborrada de Donostia, hacían obras teatrales y bailaban: «*egun auetan tanborrada ta, dantza ta, antzerki ta berarekin etxez etxe ibili gera*» (EK1527) [«estos días hemos andado, tamborrada, baile, teatro y de casa en casa»].

El material que más información nos facilita sobre estos tipos de rituales es el constituido por el volumen de *Orereta Gazte*. En ellos podemos hallar excursiones, actividades relacionadas con el cuidado de la huerta y de los animales que tenían en el caserío Añabitarte donde aún se sitúa esta *ikastola*, de eventos deportivos que se hacían en la escuela donde aparecen los nombres de los equipos y sus participantes, sucesos del colegio, etc. Pero el rito de intensificación que más ha captado nuestra atención se halla en un papel suelto con un listado de temas que se encontraba entre los cuadernos de 1973 procedente del exalumno Jose Luis Etxeberria. Esa selección de temas se debía, según nos contó el mismo alumno, a una de las propuestas temáticas para el proyecto que trabajaban en la escuela durante más o menos un mes, en el cual se involucraba todo el profesorado y algunos padres por el carácter interdisciplinar de estos proyectos y se suspendían todas las clases ordinarias. Por lo tanto, se trataba un mes que unía comprometía a los integrantes de la *ikastola* para cursar unos aprendizajes.

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

Rituales de cuaderno

En los apartados anteriores ya hemos mostrado o comentado algunos aspectos ritualizables que se hallan en los cuadernos, como por ejemplo el tipo de cuaderno en cuanto a elemento distintivo, el curso y la clase que se suele apuntar en los cuadernos lo cual instituye el nivel del alumnado, y las consignas que volveremos a comentar en este apartado. Pensamos que se trata de signos y significados casi ex-

clusivos que hacen del cuaderno y el proceso de su elaboración un tipo de ritual en las escuelas. Justamente, es un ritual guiado por un maestro o una maestra, donde uno de los objetos dominantes lleno de significados es el mismo cuaderno, aunque a la vez sea también un objeto instrumental en el espacio escolar.

El ritual del cuaderno, como los rituales explicados precedentemente, varía dependiendo de cultura escolar y muchas veces también según el alumnado, pues este rito comienza desde el momento en el que se nombra el cuaderno o, más aún, desde que se elige y se adquiere. El cuaderno, obviamente, tiene sus limitaciones y en él no se puede observar al completo ni cada uno de los rituales que refleja, ni la totalidad de su ejecución. Pero ajustándonos a los ritos del cuaderno con los que nos podemos topar en cada cultura escolar, podíamos listar unos elementos rituales específicos (ver Tabla 2) que, además, están relacionados con los demás rituales primarios de la Tabla 1 pero a nivel de la elaboración del cuaderno.

Tabla 2. Ritual de cuaderno en los tres tipos de escuela.

Escuela nacional-católica	**Iniciación y revitalización**: a veces, antes de iniciar la lección se escribe una consigna política o religiosa. La datación de los ejercicios es muy común. **Institución:** usualmente se escribe el curso al que pertenece el cuaderno. **Resistencia**: la mayoría tiene hojas lineadas, cuadriculadas o milimetradas, en alguna ocasión se observan castigos, la pulcritud de algunos cuadernos en limpio es destacable. Unas pocas escrituras al margen se revelan a las ideas que se imponen.
***Etxe-eskola* de Zipitria**	**Iniciación y revitalización**: la mayoría de cuadernos inician con una oración religiosa y un dibujo que no siempre es religioso. **Institución:** edad del alumno y número de cuaderno. **Resistencia**: usualmente se le dedica una página a cada ejercicio o disciplina y los castigos son muy comunes. **Intensificación:** se observa que algunas correcciones las hacía un compañero o compañera.
Orereta Ikastola	**Iniciación**: El cuaderno o el material a veces es elaborado por el alumno y/o profesorado y la datación de los ejercicios es muy común. **Revitalización:** Orereta Gazte es publicado justo antes de navidades y semana santa. **Institución**: cuando se trata de Orereta Gazte todo trabajo lleva autoría y a veces se especifica de qué curso son quienes lo han hecho. Cada ejercicio y explicación tiene su título y, **Intensificación:** muchos de los trabajos son colectivos.

Fuente: *Elaboración propia.*

CONCLUSIONES

Las diferencias entre los rituales o los vestigios de rituales escolares con los que nos hemos topado en los cuadernos de los tres tipos de escuela nos muestran elementos que definen cada escuela y, en cierta medida, los objetivos que cada una de ellas tenía a propósito de la construcción de la identidad del alumnado. Dicho a grandes rasgos, los rituales de la escuela del nacional-catolicismo, por lo general, están unidos a la cultura social o de masas –dado su carácter ideológico– que promovió la política educativa del franquismo. En las dos escuelas vascas también sucede lo mismo –en el caso de Zipitria más que en el de Orereta Ikastola–, pero a la inversa, y en menor medida, puesto que en los cuadernos de la *etxe-eskola* y la *ikastola* también nos hemos topado con signos que reflejan eventos casi estrictamente escolares.

Asimismo, mediante la propuesta que se ha formulado al final de los resultados con el denominado «ritual de cuaderno» hemos querido reflejar que el cuaderno, como un objeto material y simbólico, y su proceso de elaboración como un ritual escolar que contiene algunos matices de los llamados rituales escolares primarios, pues se trata de «la ritualización de un espacio gráfico especialmente privilegiado en la escuela» (Vain, 2018, p. 205). Pero a fin de cuentas, el empleo del cuaderno, con sus respectivos ritos internos de iniciación, institución, revitalización o intensificación, no deja de ser un ritual de institución que a partir de lecciones y ejercicios forman y cultivan al alumno que antes de redactar el cuaderno no conocía ciertos temas. Pero, como diría Iván Illich (2020) sobre la relación establecida entre escuela-educación, la relación entre elaboración del cuaderno y la formación posee una función mitopoiética en el que «el rito crea y sostiene el mito» (p. 186).

En resumen, los indicios de los rituales escolares que podemos hallar en los cuadernos escolares son al menos de dos tipos: unos sirven a una cultura más amplia y muchas veces son próximos a las ideas políticas y creencias religiosas que se quieren impulsar o hacer hegemónicas entre los estudiantes; y los otros son eventos escolares a veces rutinizados y otras veces esporádicos que responden a cierta cultura escolar y a unas ideas o funciones pedagógicas. En cuanto a los ritos de cuaderno, podemos concebirlos como los pequeños procesos rituales que exigen el empleo del cuaderno, los cuales, no dejan de ser rituales escolares de intensificación, de revitalización, de resistencia, o de iniciación; o el ritual escolar de institución que es el proceso de elaboración del cuaderno que, a su vez, es constituido por la articulación de esos pequeños rituales.

REFERENCIAS

Angulo Hernández, L.N. y León Salazar, A. R. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. *Educare 14*(49), 305-317, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102007

Bourdieu, P. (1993). Los ritos como actos de institución. En J. Pitt Rivers y J. G. Peristiany (eds.), *Honor y gracia* (pp. 111-113). Alianza Universidad.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2022). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo.* Sigo XXI y Clave Intelectual.

Chartier, R. (2007). ¿Existe una nueva historia cultural? In S. Gayol, y M. Madero (Eds.), *Formas de historia cultural* (pp. 29-43). Prometeo.

Gómez García, P. (2002). El ritual como adoctrinamiento. *Gaceta de Antropología,* (18), 1-12, https://www.ugr.es/~pwlac/G18_01Pedro_Gomez_Garcia.html

Hernández Díaz, J. L. y Hernández Huerta, J. M. (2010). Cuadernos escolares y técnicas Freinet en España durante la Guerra Civil (1936-1939). In J. Meda, D. Montino & R. Sani (Eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries (II. Volume)* (pp. 469-792). Polistampa.

Hurt, L. (1989). *The new cultural history*. Lyn Hurt editor.

Illich, I. (2020). *La sociedad desescolarizada y otros textos de educación.* Morata.

Martín Fraile, B. (2015). La cultura escolar y el oficio de maestro. Educación XX1: *Revista De La Facultad De Educación, 18*(1), 147-166, https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12315

Martín Fraile, B. & Ramos Ruiz, M. I. (2015a). Escribir en la escuela en tiempos de guerra. *Bordón: Revista De, Pedagogía, 67*(3), 67–83, https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67304

Martínez, J. (2021). La Historia Oficial. Txalaparta.

McLaren, P. (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En H. Giroux y P. McLaren, Sociedad, cultura y educación (pp. 41-78). Miño y Dávila editores.

Melgar Bao, R. (2001). El universo simbólico del ritual en el pensamiento de victor Turner, *Investigaciones Sociales, V*(7), https://doi.org/10.15381/is.v5i7.6867

Parra Nieto, G. y Serrate González, S. (2021). La educación de género durante el periodo franquista: un estudio a través de los cuadernos escolares. *Pedagogía social: revista interuniversitaria,* (37), 1139-1723, https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.10

Paz Cabo, M. & Santidrián Arias, V. M. (2021). *Os cadernos escolares da II república. Elaborados polo mestre de TeoBernardo Mato e realizados polo seu alumno Antonio Rial*. Alvarellos.

Rabazas Romero, T. & Ramos Zamora, S. (2017). Los museos pedagógicos universitarios como espacios de memoria y educación. História Da Educação, 21(53), 100-119. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/72218

Turner, V. (2013). *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu* (5ª edición). Siglo XXI editores.

VAIN, P. (2004). Los rituales escolares y las prácticas educativas. En N. Elichiry, *Discusiones actuales en Psicología Educacional* (pp.1-18). JVC.

VAIN, P. (2018). *Los rituales escolares y las prácticas educativas.* Posadas: Universitaria de Misiones.

VILANOU I TORRANO, C. (2006). Historia conceptual e historia intelectual. *Ars Brevis: Anuario De La Càtedra Ramon Llull Blanquerna,* (12), 165-190, https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/65855

VIÑAO FRAGO, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista De Educación,* (306), 245-269. https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1995/re306/re306-07.html

SECCIÓN 3.
LOS ESPACIOS EDUCATIVOS: ESPACIOS Y CENTROS ESCOLARES, ARQUITECTURA ESCOLAR, ESPACIOS DE LA MEMORIA, EDUCACIÓN PATRIMONIAL



3.1. ESPACIOS Y CENTROS ESCOLARES

MEMÓRIA, PATRIMÔNIO E TERRITÓRIO: OS IRMÃOS MARISTAS NO RIO DE JANEIRO, BRASIL[1]

Memoria, patrimonio y territorio: los hermanos maristas en Río de Janeiro, Brasil

Memory, Heritage and Territory: The Marist Brothers in Rio de Janeiro, Brazil

Pedro Henrique Nascimento de Oliveira
Doutorando. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)
https://orcid.org/0000-0001-9783-5968

Resumo

Marcos simbólicos, como os colégios, atuam sobre a memória e a identidade. As congregações religiosas ao edificar um colégio se tornam uma força modeladora do espaço por meio da constituição de um patrimônio imobiliário somada à produção de uma memória. Com esse horizonte em mente, esta pesquisa investigou a conformação de um território na cidade do Rio de Janeiro pelos Irmãos Maristas. Para tanto, os conceitos de memória, patrimônio e território foram acionados na análise das fontes. Mergulhou-se na história da constituição do patrimônio histórico-educativo dos maristas para responder se e de que maneira eles conformaram um território na cidade.

Palavras-chave: Patrimônio histórico-educativo; Memória; Território; Colégio católico; Congregação dos irmãos maristas.

Resumen

Hitos simbólicos, como los colegios, actúan sobre la memoria y la identidad. Las congregaciones religiosas al edificar un colegio se convierten en una fuerza modeladora del es-

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

pacio por medio de la constitución de un patrimonio inmobiliario sumado a la producción de una memoria. Con ese horizonte en mente, esta investigación investigó la conformación de un territorio en la ciudad de Río de Janeiro por los Hermanos Maristas. Para tanto, los conceptos de memoria, patrimonio y territorio fueron activados en el análisis de las fuentes. Se sumergió en la historia de la constitución del patrimonio histórico-educativo de los maristas para responder si y de qué manera ellos conformaron un territorio en la ciudad.

Palabras clave: Patrimonio histórico-educativo; Memoria; Territorio; Colegio católico; Congregación de los hermanos maristas.

Abstract

Symbolic landmarks, such as colleges, act on memory and identity. The religious congregations when building a college become a modeling force of space through the constitution of a real estate asset added to the production of a memory. With this horizon in mind, this research investigated the conformation of a territory in the city of Rio de Janeiro by the Marist Brothers. Therefore, the concepts of memory, heritage and territory were triggered in the analysis of sources. He immersed himself in the history of the constitution of the historical-educational heritage of the Marists to answer if and how they shaped a territory in the city.

Keywords: Historical-educational heritage; Memory; Territory; Catholic college; Congregation of Marist brothers.

INTRODUÇÃO

«Deber y sagrada obligación de los Romanos Pontífices es proteger la Iglesia de Cristo en su vastísima extensión, y promover sus intereses en todas las regiones de la tierra» (Actas, 1906, p.15). Assim convocados pelo papa Leão XIII em 1898, os clérigos e as congregações dedicaram-se a ampliar o raio de atuação, a propagar a ideologia e circular as ideias da Igreja Católica pela América Latina a fim de confirmá-la enquanto organismo internacional presente em diferentes regiões do mundo. Diante da secularização que o mundo experimentava no século XIX, a Igreja de Roma desenvolveu um projeto de reconquista católica na América Latina por meio de linhas gerais traçadas no I Concílio Plenário da América Latina[2]. Visava formar a elite eclesiástica dos países bem como as religiosas e os religiosos imigrantes (Bittencourt; Leonardi, 2016).

A partir de então, a Igreja adotou uma série de ações na sociedade e na cultura a fim de propagar sua moral, sua filosofia e seus valores nas mais diversas áreas, deixando suas marcas nas paisagens urbanas, nos espaços sociais e culturais e nas

[2] O Concílio foi convocado pelo Papa Leão XIII, realizado em Roma, entre 28 de maio e 9 de julho de 1899, tendo como objetivo normalizar as ações de religiosos e religiosas na América Latina.

políticas públicas no Brasil (Leonardi, 2016; Bittencourt, 2017; Leonardi, 2019). Tratava-se de um estímulo para que congregações europeias se instalassem em toda América Latina (Leonardi, 2019, p.153). Um dos ambiciosos desejos firmados era de construir em todo o continente latino-americano, verdadeiras «repúblicas católicas» (Leonardi, 2019, p.153).

Nesse ínterim, a Igreja no Brasil passava por transformações em sua estrutura organizativa. Adotou o modelo federativo, nos moldes da própria república federativa recém instaurada, ampliando os números de dioceses nos estados, favorecendo assim a entrada de congregações estrangeiras para suprir as necessidades dessa expansão, bem como constituir alianças locais e atender as demandas da sociedade brasileira, principalmente no campo educacional, que constituía uma peça vital em seu trabalho de evangelização (Moura, 2000, p.98).

Para a vinda dessas congregações ao Brasil concorriam os interesses da elite política brasileira, da Igreja Católica e dos estados de onde provinham. Uma trama que se insere na expansão da cultura das nações que estimulavam a imigração e na constituição da identidade da nação receptora (Leonardi; Andrade, 2022, p.100). Essa entrada de religiosas e religiosos estrangeiros entre meados do século XIX e início do século XX foi denominada por Bittencourt (2017) de «*a era das congregações*». Os números, as razões da imigração, a escolha das cidades e as condições e convites locais foram examinados em diferentes trabalhos[3]. As diversas congregações estrangeiras imigradas para o Brasil desejavam espalhar o catolicismo pela cultura local em editoras, jornais, escolas, associações, monumentos e marcas na paisagem das cidades como espaços de culto/templos e em seus rituais que, muitas vezes, não se limitavam a um edifício mas percorriam as ruas da cidade (Leonardi, 2019, p.153).

Os produtos dessas imigrações, isto é, as memórias produzidas e circuladas, o patrimônio constituído a partir dos prédios e dos monumentos construídos nas cidades, bem como o território conformado por essas congregações têm interessado a estudiosos do campo da História da Educação e Religião como um processo importante de produção de uma hegemonia católica no cenário educacional e como estratégia de manutenção desse poder e de certa rede de influência sobre o campo da educação.

A presente pesquisa se inseriu neste horizonte investigativo ao compor os trabalhos do grupo de pesquisa «Grupo de Estudos História da Educação e Religião» (GEHER) da Linha de Pesquisa «Instituições, Práticas Educativas e História» do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd-UERJ). As análises dos pes-

[3] O processo de constituição do banco de dados, as análises da imigração, dos processos de adaptação à sociedade local foram publicados nos dossiês das revistas *Pro-Posições* (2014), *25*(1); *Revista Brasileira de História da Educação* (2015), *15*(2) e *Pro-Posições* (2017), 28(3).

quisadores do GEHER têm se debruçado sobre a materialidade das escolas, do patrimônio histórico-educativo. O enfoque do grupo não está voltado para a arquitetura dos prédios, mas para os sentidos ou representações atribuídas a essa materialidade de modo a considerá-la ou não um patrimônio. Incorporando essas perspectivas de estudo, nesta pesquisa enfocamos o agenciamento e a ocupação religiosa na cidade a partir da entrada da congregação dos Irmãos Maristas na cidade do Rio de Janeiro.

Em nossa análise da trajetória da congregação e de seus colégios contamos com o auxílio dos conceitos de memória, patrimônio e território. Além disso, buscamos «ler a realidade às avessas, partindo de sua opacidade, para não permanecer prisioneiro dos esquemas da inteligência» (Ginzburg, 2004, p.14). A partir dos documentos e das lembranças dos antigos alunos percorremos um tempo histórico, heterogêneo, qualitativo, não linear, carregado de memória e de atualidade, inseparável de seu conteúdo (Löwy, 2005, p.124-125). Em outras palavras, a concepção de tempo histórico adotada aqui assume o que propôs Benjamim de «fazer explodir o contínuo da história» (Löwy, 2005, p.120), isto é, romper com a linearidade da sucessão dos fatos, que é facilmente encontrada nos registros oficiais dos colégios, para adotar uma descontinuidade do curso da história presente na tradição transmitida pelos antigos alunos e que se compõe de momentos excepcionais, «explosivos», carregados de sentimentos e de afetos.

A partir da abordagem da trajetória patrimonial dos maristas no Rio de Janeiro nos somamos às pesquisas da História da Educação que tem lançado luz sobre a atuação das organizações religiosas católicas em diferentes tempos e espaços frente aos ventos liberais que têm levado a Igreja a viver constantes fases de transição para manter seu lugar e sua influência nas sociedades.

OS IRMÃOS MARISTAS NO RIO DE JANEIRO

A congregação dos Irmãos Maristas, fundada em 1817 por Marcelino Champagnat na França, chegou ao Brasil a convite do bispo da diocese de Mariana em Minas Gerais em 1897. E em 1902, chegou à cidade do Rio de Janeiro para assumir o Colégio Diocesano São José no Rio Comprido a pedido de Dom Joaquim Arcoverde, que se afirmava «um velho amigo dos maristas». Com o passar dos anos, o número de matrículas cresceu e eles construíram duas instituições de ensino no bairro da Tijuca, zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

A primeira, situada à rua Barão de Mesquita n.º 164, inaugurada em 1928 como externato, funcionou até 1997, quando foi fechado e seus prédios anexos foram vendidos. O prédio principal, mantido pelos maristas, foi tombado pelo Patrimônio Cultural do Estado do Rio de Janeiro pelo decreto-lei n.º 3317 de 09 de dezembro de 1999. Chegou a ser reaberto em 2015 para atender alunos do 3º

ano do Ensino Médio, entretanto somente por dois anos, sendo desativado definitivamente em 2017 e alugado para outra instituição de ensino privado.

A segunda, situada à rua Conde de Bomfim n.º 1067, inaugurada em 15 de fevereiro de 1932 como internato, funciona até os dias de hoje como escola que atende alunos desde a educação infantil até o ensino médio. Este edifício, antigo Hotel Tijuca, estava entre os casarões que marcaram o processo de ocupação do bairro. Em meados do século XX, durante uma série de reformas no Instituto dos Irmãos Maristas das Escolas, todos os colégios do Brasil passaram a ter o nome da congregação, portanto, os dois colégios do Rio de Janeiro passaram a se chamar Colégio Marista São José.

Ambos os imóveis são edifícios imponentes, suntuosos e vultosos. Marcam a cidade pela dimensão geográfica e arquitetônica de seus prédios, e pelo seu funcionamento contínuo por quase um século recebendo alunos da Tijuca e de bairros adjacentes, que compõem os setores médios e altos da população carioca (Azzi, 1997). No mesmo bairro dos colégios está o Parque Nacional da Tijuca, onde se encontra o monumento símbolo da cidade, o Cristo Redentor, inaugurado em 1931. O bairro também abriga a residência oficial do prefeito. A cerca de oito quilômetros do centro da cidade, conta com casarões construídos ao longo do século XIX e é habitado por famílias dos setores médios e altos da população carioca. Tal perfil revela o público-alvo do colégio e os motivos que levaram os maristas a edificarem seus estabelecimentos de ensino na região.

IMAGEM 1. *Fachada do prédio tombado do Colégio Marista São José, atual endereço do Colégio Pensi (rua Barão de Mesquita, número 164).*



Fonte: *Google (2023)*

Imagem 2. *Fachada do Colégio Marista São José (rua Conde de Bonfim, número 1067).*



Fonte: *Google (2023)*

O PATRIMÔNIO MARISTA NA MEMÓRIA E NO TERRITÓRIO

A materialidade de um prédio escolar em sua relação com o espaço da cidade, (i) marca a paisagem – dimensão da percepção que nos chega pelos sentidos (Santos, 2006) – ; (ii) se constitui como patrimônio ao estabelecer um domínio subjetivo por oposição a um «outro» – por vezes confundindo-se com a noção de propriedade, como se fosse uma extensão moral de seus proprietários (Gonçalves, 2003) – ; e (iii) participa da produção de território (Genevois, 2020), isto é, atua nas relações de poder ligadas ao «chão mais a identidade» (Santos, 2006, p.14) – a partir das sensações de pertencimento aos espaços, as possibilidades ou não de usá-los, transformá-los e/ou se orgulhar de possuí-los.

O exame das atas, dos anais, das revistas e dos documentos do acervo dos maristas a fim de encontrar «as zonas privilegiadas – rastros, indícios – que permitem decifrar a realidade opaca» (Ginzburg, 1989, p.177-178), além de nos permitir percorrer a trajetória dos maristas no Rio de Janeiro por meio de seus patrimônios construídos ao longo do tempo, nos indicou a Associação dos Antigos Alunos Maristas – que afirmam ser a mais antiga do país, fundada em 1906 – como uma importante aliada na preservação e propagação de uma «memória marista» pelas gerações. Essa instituição como afirma Hobsbawn tem um papel fundamental no estabelecimento de um conjunto de redes interligadas entre os produtos de colégios comparáveis e de uma forte teia de estabilidade e continuidade entre gerações de padrões comuns de comportamento e valores no contexto de configuração do status de classe média (Hobsbawn, 2018, p.366).

Reconhecendo o papel da Associação dos Antigos Alunos Maristas na perenidade dos colégios maristas e da memória «afetiva» e «mágica» que quando compartilhada em um grupo serve sempre a um fim (Mignot, 2002, p.41), resolvemos acessar as memórias dos antigos alunos por meio de entrevistas semiestruturadas (Triviños,1987) e analisá-las como fontes orais desta pesquisa.

As propriedades dos maristas no território, isto é, no espaço, no chão da cidade que ocupam com a sua identidade (Santos, 2006, p.14), indicam uma força dessa instituição, permitindo que ela atue sobre o espaço, mediando a relação entre os seres humanos com as dimensões da vida, com o tempo e com o próprio espaço. O patrimônio portanto, constrói, forma pessoas (Gonçalves, 2003, p.31). Ademais, é preciso reconhecer que os patrimônios maristas «transmiten, a través de su semántica y de las metáforas y los signos en que se expresa, una determinada cultura» (Benito, 2000, p.2), e ainda se tratam de um «revestimiento de una idea, o lo que es igual, la materialización de un discurso» (Benito, 2000, p.5) direcionado à elite e à classe média carioca do século XX.

Entendendo que todo grupo «veicula o seu próprio passado e a imagem que tem de si» (Mignot, 2002, p.41), e que «o que está em jogo na memória é também o sentido de identidade individual e do grupo» (Pollak, 1989, p.10), contamos com a memória dos antigos alunos nessa investigação a fim de que possamos exercer a fecundação recíproca entre memória e história. De modo que a memória seja para a história uma matriz, e, a história seja para a memória seu espírito crítico (Ricoeur, 2007). Sem deixar de reconhecer que a memória é plástica, modelável, e que esquecemos ou lembramos de acordo com escolhas íntimas ou coletivas (Silva, 2013).

Ao patrimônio pela memória: O que contam os alunos

Alimentada por «lembranças flutuantes, telescópicas, sensível a todas as transferências, telas ou projeções» (Nora, 1993, p.9), a memória «afetiva» e «mágica» quando compartilhada em um grupo, não é espontânea, serve sempre a um fim (Mignot, 2002, p.41). As entrevistas realizadas com membros da Associação de Antigos Alunos Maristas, deixou evidente esse fato porque as lembranças evocadas produziram memórias que levaram esses ex-alunos a defenderem o colégio como patrimônio a ser preservado.

Os encontros foram realizados no colégio e nas casas dos colaboradores. A despeito dos muitos contatos recebidos, a incompatibilidade de agendas dificultou os encontros. Ao todo foram coletados depoimentos de cinco ex-alunos. A quantidade aqui conta menos do que o grau de envolvimento e a rede na qual essas pessoas estão inseridas, revelando representações aproximadas sobre o colégio. Principal-

mente por se tratar de sujeitos que estão pessoalmente implicados na política de memória produzida pelo colégio, já que compõe a Associação de Antigos Alunos.

Valéria Brito, que na ocasião da entrevista, tinha 66 anos, é moradora da Tijuca, professora, membro da Associação dos Antigos Alunos Maristas e estudou no colégio marista São José de 1971 a 1973. Tendo entrado no ano que a instituição abriu para meninas, reconhece que o «estilo de construção quadrada, ela te recebe no coração».

> Ó muito tempo eu não entrava aqui. Vim por causa da associação. Mas quando eu entro aqui existe uma mágica que é a memória, que é o passado. E mesmo que você não queira sentir nada, você sente. Você sente aquele carinho, aquela coisa gostosa sabe? Como se fosse um copo de chocolate quente num dia frio. Dá aquele aquecimento no coração. Então assim, eu posso representar essa estrutura para mim dessa maneira. É um carinho, um afago, uma ternura por tantas coisas boas que eu vivi aqui dentro. (Valéria, 2022)

Entrevistá-la dentro da biblioteca do colégio em questão nos permitiu acessar a sensação de reatualização da experiência vivida pela Valéria naquele espaço a partir da magia que ela afirmou sentir por meio das memórias que o prédio a fez recordar. José Flávio Gióia, engenheiro de 70 anos, na ocasião da entrevista, aluno do colégio de 1964 a 1969, presidente da Associação de Antigos Alunos Maristas de 1998 a 2002, entrevistado em casa, ao recordar suas memórias do prédio enquanto se esforçava para descrever o espaço e as sensações que experimentava quando era aluno, também afirmou que o colégio

> É um espaço mágico, eu me lembro no meu primeiro ginasial, minha sala de aula era a sala de aula do lado direito, primeira sala de aula em que uma porta dava pro pátio interno e a outra porta dava para um lugar que tinha umas árvores bem sombreadas ali. E eu não posso me esquecer que nessas árvores sombreadas moravam cigarras. Então a gente tinha aula, principalmente no verão, com as cigarras cantando ali. É impressionante, a gente parecia que era, já viu aquele canto da sereia no mar? Eram cigarras cantando do lado direito e do lado esquerdo, era o pátio, e no pátio me chamava atenção eram os pés de Romã. (Gióia, 2022)

Gióia enfatizou ainda o quanto se sente muito privilegiado porque enquanto estudava no colégio marista São José por sua proximidade com os irmãos e por participar do grêmio pôde ter «intimidade com o prédio, com a construção», o que lhe permitiu «desnudar os cantinhos do colégio». Essas impressões e a relação dos antigos alunos com o prédio, com a edificação escolar nos reportam à «alma das coisas», isto é, vida social dos patrimônios, construções sensíveis com poderes de agência, objetos materiais que não possuem apenas utilidade, nem são somente

suportes identitários, mas mediam e constituem a vida social, não existindo separadamente dos sujeitos (Gonçalves, 2013, p.12).

O impacto da presença do prédio do colégio na vida desses antigos alunos nos leva também a caracterizar a instituição como um espaço de recordação (Assmann, 2011) por realizar na memória dos alunos «uma tecitura incomum de espaço e tempo» que entretece presença e ausência, o presente sensorial e o passado histórico, sem unir o aqui e o outrora. Em seus depoimentos, pode-se perceber sensorialmente o afastamento e a distância irrecuperável do passado acessado pelas recordações e pelas memórias (Assmann, 2011, p.360).

Esse espaço de recordação que é o colégio, também é tratado por Gióia como um corpo pelo qual se viu agoniado com a possibilidade desse corpo ir ao chão:

> (...) Teve um dia, eu já não estava mais no colégio, não era mais aluno, mas foi um dia de muita agonia para mim, muita agonia. Porque eu morava duas ruas abaixo, eu chegando em casa 2 horas da manhã e eu vi um balão caindo no teto, no telhado do colégio. Aquele portão de ferro fechado e eu não tinha o que fazer. O que eu me agarrei naquele portão e comecei a gritar: «irmão, irmão, irmão Gonçalves!» Por sorte, o diretor do colégio dormia num quarto que era junto do gabinete dele, que era na frente, e ele me ouviu: tá pegando fogo, e aí chamaram os bombeiros que conseguiram apagar, senão ia lamber o nosso colégio, isso foi uma agonia pra mim que você não pode imaginar, foi agoniante isso! (Gióia, 2022).

Mesmo tendo gritado pelo irmão diretor que estava dentro do colégio, é interessante observar a preocupação de Gióia com o prédio, do qual ele se sente dono, como uma extensão dele mesmo. Essa agonia da possibilidade de o corpo do colégio padecer, somada ao aquecimento do coração que a magia existente no prédio evoca, nos leva a uma primeira compreensão do Marista como patrimônio para esses alunos que, ainda que não tenham dito, nota-se em seus sentimentos compartilhados a noção do colégio como uma extensão moral de si mesmos, bem como de um espaço que demarca domínio subjetivo em oposição ao «outro» (Gonçalves, 2003, p.26).

Do patrimônio ao território: O tombamento do colégio

Constituir patrimônio é mais do que desejar preservar, representar, simbolizar ou comunicar algo, é bom para agir, já que, de certo modo, o patrimônio constrói e forma pessoas a partir da sua presença no espaço em que se encontra (Gonçalves, 2003, p.31). E levando-se em conta que propriedade e força são dois termos inseparáveis, a patrimonialização de uma determinada propriedade, ainda que por intermédio da memória e da transmissão pelas gerações, é um indicativo de força da instituição mantenedora da propriedade, tendo em vista a sua ocupação mate-

rial e simbólica no espaço, que justifica e/ou favorece a sua manutenção frente às questões imobiliárias, por exemplo.

Gilberto Velho afirma que um dos problemas fundamentais que afetam e caracterizam a grande cidade contemporânea, quando se trata de patrimônio, é a questão imobiliária (Velho, 2006, p.240). Para ele, a política de tombamento trata de decidir o que poderia ser valorizado e consagrado, isto é, o que deve se manter no espaço ainda que ocorra perda de arrecadação imobiliária. E, justamente, a unidade da rua Barão de Mesquita, do Colégio Marista São José da Tijuca, enfrentou esse problema fundamental, trazido pelos alunos entrevistados ao tratarem desse espaço de recordação. Fechada em 1997, parte da unidade foi vendida, reabrindo em 2015 e fechando definitivamente em 2017. Giógia como membro da Associação, participou dos acontecimentos.

> Eu tive muito pouco contato com a Barão de Mesquita, eu fui chamado em algum momento pelo Ministério Público para falar sobre o colégio da Barão de Mesquita porque eles queriam demolir o colégio, então entrou-se com um processo de tombamento do colégio. (...) E o que que aconteceu? Houve um movimento grande, do qual eu participei, apesar de eu não ter nenhum vínculo afetivo com o colégio da Barão, a gente era do movimento de preservar o patrimônio da Barão de Mesquita. Então, a gente fez um movimento para que fosse tombado aquilo, então uma parte do colégio foi tombada. A parte da frente foi tombada. A parte da rua Maracanã foi vendida e foram construídos prédios lá. (Gióia, 2022)

Giógia mostra bem como, para eles, a instituição era uma só, pois mesmo sem ter vínculo afetivo nenhum com a unidade da rua Barão de Mesquita, ele se mobilizou para tombá-la diante da ameaça de demolição. Aristeu também se pronunciou a respeito.

> Ainda bem que a gente conseguiu tombar, você sabe que é tombado né?! (...) Tinha um grupo falando: «pô, não dá para demolir a minha escola». Eu participei diretamente, eu assinei vários abaixo-assinados. Tive numa reunião, né? Mas tinha uma liderança, o Gióia, eu acho que participou diretamente, ele não falou isso não? Eu acho que ele era bem atuante nisso. Eu não fui, não. Eu dei por perdido. Quando chegou a notícia que os caras compraram o terreno e que iam fazer um condomínio de prédio, eu falei: «ah vão demolir». Aí um colega ainda falou: «não, eles vão fazer um centro cultural», que a ideia depois que foi tombado era fazer ali um centro cultural (Leite, 2022).

O prédio em questão foi tombado pela Lei nº 3317, em 9 de dezembro de 1999, pelo então prefeito, Anthony Garotinho, que manteve a fachada e o prédio principal do antigo Externato São José alugado, desde 2018, para o Colégio Pensi. O restante da área que abrigava o colégio foi vendido e hoje lá se encontra um

condomínio de prédios. A justificativa do tombamento apresentada à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro pelo então Deputado Carlos Dias em 04 de Novembro de 1999 enfatiza a agência do colégio na cidade, que o deputado afirma ser «testemunha, personagem e palco da vida política, social, cultural e artística do estado», bem como a noção do colégio como lugar de memória a ser sepultado.

> DEPUTADO CARLOS DIAS
> JUSTIFICATIVA
> O Colégio Marista São José é referência cultural deste Estado, tendo contribuído na formação de diversas gerações de brasileiros, assim como o Colégio Militar, o Colégio Pedro II e o Instituto de Educação, educandários que até hoje enobrecem nossa sociedade, tão carente de boas escolas. Nos bancos do antigo Externato São José, que ora se pretende tombar, a história da educação fluminense foi pautada ao longo deste século, sendo o próprio Colégio testemunha, personagem e palco da vida política, social, cultural e artística do estado (...). A mídia aventa tristemente a possibilidade de demolição do Colégio, sepultando a memória de muitas gerações de antigos alunos, degradando a já pobre cultura deste Estado, que muito precisa de centros culturais, não podendo dispensar suas histórias referências. Assim, proponho o tombamento em tela, amparado pelo disposto nos artigos 23, inciso III e IV e artigo 216, caput, inciso IV e §1º, todos da Constituição Federal, bem como também baseado nos preceitos do artigo 322, VIII, e do artigo 324 da Constituição Estadual, cujas regras asseguram a competência da ALERJ para promover tal providência, utilizando como meio de proteção do patrimônio cultural do povo do Estado do Rio de Janeiro. (Projeto de Lei Nº 1067/99)

Ao dizer que a demolição do colégio sepultaria a memória de muitas gerações de antigos alunos, o deputado defende que se trata de um patrimônio por ser um prédio que é uma herança dos antigos alunos e que carrega em si suas memórias. Há uma argumentação muito clara de que o colégio é uma «extensão de seus proprietários» (Gonçalves, 2003), que são seus alunos, e por isso não pode ser demolido, senão parte desses alunos morreria também. O deputado direciona a propriedade a um grupo bastante restrito: os antigos alunos do colégio. Trata-se da propriedade da memória.

Pensar que o tombamento é uma resposta à possibilidade de demolição por venda para construção de condomínios nos remete a Gilberto Velho que afirma ser a questão imobiliária, «um dos problemas fundamentais que afetam e caracterizam a grande cidade contemporânea quando se trata de proteção, preservação e patrimônio» (Velho, 2006, p.240). A defesa da proteção do patrimônio cultural do povo do Estado do Rio de Janeiro, a associação do Colégio Marista São José a outros colégios públicos como o Colégio Militar, Pedro II e Instituto de Educação, e a ausência de referência ao fato de ser um colégio católico apontam para uma diluição da herança do colégio Marista na sociedade e no estado tendo como pano

de fundo o interesse da elite tijucana e da Igreja Católica como justificativa para manter determinado prédio no espaço e no tempo da cidade do Rio de Janeiro.

Os acontecimentos ocorridos no colégio citados pelo deputado na justificativa, tais como, visita de políticos e de pessoas ilustres como o Papa João Paulo II, homenagem aos falecidos na guerra, são usados como forma de legitimar o colégio como lugar de memória (Nora, 1993) e de recordação (Assmann, 2011), em que estão contidas as experiências que podem ser revividas a partir do contato com esse espaço. Questionados sobre a não inclusão do colégio da rua Conde de Bonfim no pedido de tombamento, ambos os alunos não souberam responder. Imagino que o motivo seja a ausência de ameaça sobre o estabelecimento em funcionamento desde quando foi inaugurado e que, de certa forma, já se constitui como patrimônio para eles sem a necessidade de uma legislação patrimonial que tenha por dever assegurar a preservação de algo em risco de demolição por questões imobiliárias (Velho, 2006, p.240).

CONCLUSÃO

As cidades são espaços de disputa nos quais se constrói a memória coletiva, se constituem patrimônios e se conformam territórios. Marcos simbólicos, como os colégios, atuam sobre a memória coletiva e a identidade dos sujeitos. Constituem-se como patrimônios ao demarcar um domínio por oposição a um outro (Gonçalves, 2003), e produzem território à medida que seus prédios compõem a identidade dos indivíduos pelo pertencimento, pelas representações e pelas práticas sociais.

Ao construir seus colégios na cidade do Rio de Janeiro, os irmãos maristas se tornaram uma força modeladora do espaço (Leonardi; Andrade, 2022), ao constituírem um patrimônio imobiliário e, a partir dele, produzirem uma memória e conformarem um território. As fontes orais e escritas analisadas nos levaram a constatar que o êxito alcançado pelos maristas na demarcação de um território na cidade do Rio de Janeiro resultou da soma de vários fatores convergentes.

A começar pelo seguimento à orientação dada pelo papa Leão XIII às congregações religiosas católicas no final do século XIX. Os maristas ao se dirigirem aos países latino-americanos, encontraram na expansão da Igreja no Brasil, na amizade do bispo Dom Joaquim Arcoverde e na cidade do Rio de Janeiro, um terreno fértil para a realização de sua trajetória evangelizadora e patrimonial no início do século XX.

Antes mesmo de construir um edifício, os irmãos maristas estiveram voltados ao desenvolvimento de uma política de memória. Em sua cultura escolar, preocu-

param-se em promover seu carisma[4] por meio das práticas educativas dos religiosos, o que marcou alguns alunos pela dimensão afetiva. Outro esforço da política de memória marista foi a fundação da Associação de Antigos Alunos Maristas, em 1906, ainda nos primeiros anos da congregação a frente do Colégio Diocesano São José, que tratou de preservar e propagar as experiências afetivas vividas pelos alunos. A soma das práticas educativas dos maristas com a associação de ex-alunos resultou na eficácia da política de memória desses religosos, já que essas recordações levaram os antigos estudantes dos colégios a pleitear o tombamento dos edifícios maristas.

A propagação de valores culturais e sociais pela congregação ao longo do tempo fez com que alguns alunos transmitissem o seu sentimento pelo colégio aos filhos como uma herança passada entre gerações. Sentindo-se assim, parte da instituição, como se a possuíssem a partir das experiências colecionadas com o passar dos anos. Nesse movimento de tornar o colégio uma propriedade, que detinham pelo tempo e pela experiência, os alunos passam então a considerá-lo um patrimônio, isto é, uma extensão moral de si mesmos, um espaço que demarca domínio subjetivo em oposição ao que está fora dele (Gonçalves, 2003, p.26).

O tombamento, portanto, é a via de legitimação de um patrimônio que já havia sido constituído como tal pelos alunos. Não é o decreto de tombamento que define o colégio como lugar de preservação, mas antes a memória construída, preservada e propagada pelos alunos é que os leva a buscar assinalar, por meio de decreto ou lei, a condição de patrimônio do colégio.

A associação do colégio às instituições escolares públicas importantes e reconhecidas da região da Tijuca na cidade do Rio de Janeiro presente na justificativa do tombamento para impedir a sua demolição e a sua venda. Somada ao desejo de preservação do prédio exposto pelos alunos, já que para eles não bastava guardar o colégio nas suas recordações. Levou-nos a concluir que os maristas chegaram a conformar um território na cidade do Rio de Janeiro, no bairro da Tijuca. A partir do momento em que o colégio se torna um lugar de memória que possui um espaço físico delimitado e não pode ser apagado porque a memória está atrelada ao chão por ele ocupado. Esse espaço físico, além de patrimônio, passa a ser também um território porque carrega uma marca identitária que nesse caso é o carisma da congregação marista.

A perenidade dos irmãos maristas na cidade do Rio de Janeiro por mais de 120 anos se explica pelo território conformado pelos religiosos. E esse território, isto é,

[4] Na Teologia, carisma significa dom extraordinário divino concedido a crentes ou grupos. Todas as congregações e ordens religiosas definem-se pelo seu carisma e por sua missão, sendo este a aplicação do dom divino.

o chão carioca marcado pelo carisma marista, resulta da soma da memória produzida pelo colégio e propagada pelos antigos alunos à constituição do colégio como patrimônio a ser preservado como espaço a ser recordado, herança a ser transmitida e cultura escolar a ser eternizada.

Estudar a trajetória dos colégios dos irmãos Maristas na cidade do Rio de Janeiro a partir das noções de memória, patrimônio e território aponta para os usos do Patrimônio Histórico Educativo das congregações religiosas no sentido de manter a agência e a ocupação da Igreja Católica na educação, bem como ilustra o papel desempenhado pelos religiosos na História da Educação brasileira.

REFERÊNCIAS

Fontes

Projeto de Lei Nº 1067/99.
Brito, V. (2022) Entrevistada por Pedro Henrique Oliveira.
Gióia, J. F. (2022) Entrevistado por Pedro Henrique Oliveira.
Leite, A. (2022) Entrevistado por Pedro Henrique Oliveira.

BIBLIOGRAFIA

Actas y Decretos del Concilio Plenario de la América Latina. (1906). Tipografía Vaciana.
Assmann, A. (2011). *Espaços da Recordação*. Unicamp.
Azzi, R. (1997) *História da Educação Católica no Brasil*. Simar.
Barros, José D'Assunção (2006). História, espaço e tempo. *Varia historia*, *22*(36), 460-476.
Benito, A. (2000) El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista Teias*, 1(2).
Candau, Joel. (2021). *Memória e Identidade.* Contexto.
Certeau, Michel de (2011). *A escrita da História*. Forense.
Farge, Arlette (2017). *O Sabor do Arquivo*. Edusp.
Genevois, S. (2020). Quelle Approche Geographique Des Territoires Scolaires? *Geocarrefour*, 94(2), 1-28.
Ginzburg, Carlo (1989). *Mitos, emblemas, sinais.* Companhia das Letras.
Gonçalves, J. (Ed.). (2013). *A Alma das Coisas*. Mauadx; Faperj.
Gonçalves, José Reginaldo Santos (2003). O patrimônio como categoria de pensamento. En Abreu, Regina; Chagas, Mário (Ed.). *Memória e patrimonio*. DP&A.
Hobsbawn, E. y Ranger, T. (Ed.) (2018). *A invenção das tradições.* Paz e Terra.
Le Goff, Jacques (2012). *História e Memória.* Unicamp.
Leonardi, P. (2019). Memória, monumentos e educação. *Educação em Foco, 22*(37), 151-170.

Leonardi, Paula y Bittencourt, Águeda (2016). De documento religioso a fonte histórica. *Educação e Filosofia, 30,* 1-20.

Leonardi, Paula y Andrade, Lucia (2022). Congregações docentes francesas no Brasil: Patrimônio e Memória no Rio de Janeiro. En Leonardi, Paula; Martins, Marco Aurélio (Ed.). *Religião, sujeitos e gênero*. Mauad X.

Lowy, Michael (2005). *Walter Benjamin: aviso de incêndio*. Boitempo.

Mignot, Ana (2002). *Baú de memórias, bastidores de histórias.* Universidade São Francisco.

Moura, Laércio Dias de (2000). *A educação católica no Brasil.* Edições Loyola.

Nora, Pierre (1993). Entre memória e História. *Projeto História*, (10), 7-28.

Pollak, Michael (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos, 2*(3), 3-15.

Ricoeur, Paul (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. UNICAMP.

Santos, Milton (2006). *Território, territórios* (2a ed.). DP&A.

Silva, D. (2013). [Resenha de Memória e Identidade, de Candau, J.]. *Revista Equatorial*, 1.

Triviños, A. (1987). Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. Atlas.

Velho, Gilberto (2006). Patrimônio, negociação e conflito. *Mana*, *12*(1), 237-248.

LA CIUDAD ESCOLAR DE A CORUÑA: COMPROMISO ENTRE EL EQUIPAMIENTO EDUCATIVO Y LOS ESPACIOS DE INTERVENCIÓN CULTURAL

The School City of Corunna: Commitment Between Educational Equipment and Cultural Intervention Spaces

M.ª Raquel Vázquez Ramil
Universidad de Valladolid (España)
https://orcid.org/0000-0001-8686-8289

Ángel Serafín Porto Ucha
Universidad de Santiago de Compostela (España)
https://orcid.org/0000-0001-6242-830X

Resumen

Analizamos la Ciudad Escolar de A Coruña, que fue fruto del deseo de la ciudad herculina de contar con centros de enseñanza superior ya desde mediados del siglo xix. El proyecto se fraguó durante la Segunda República, con diseño del arquitecto Antonio Tenreiro Rodríguez, y se recuperó tras la guerra civil. En un período de quince años se erigieron los edificios del Instituto Masculino, las Escuelas de Comercio y de Náutica y la Normal. Muy afectada por el desarrollo urbano, en la actualidad mantiene la oferta educativa y la combina con iniciativas socioculturales de diverso matiz.

Palabras clave: Ciudad escolar; Patrimonio educativo; Arquitectura escolar; Intervención sociocultural; Universidad de A Coruña.

Abstract

We analyse the School City of Corunna, that was the result of the desire of the city of higher education institutions as early as the middle of the 19th century. The project was

forged during the Second Republic, designed by architect Antonio Tenreiro Rodríguez, and recovered after the civil war. In a period of fifteen years the buildings of the Secondary School, the Schools of Commerce and Navigation, and the Teachers Training School were erected. Seriously affected by urban development, it currently maintains the educational offer and combines it with socio-cultural initiatives of different kinds.

Keywords: School city; Educational heritage; School architecture; Socio-cultural intervention; University of Corunna.

INTRODUCCIÓN

La ciudad de A Coruña manifestó, desde fechas tempranas, el deseo de contar con centros de educación superior de índole práctica, como correspondía a un lugar rodeado por el mar y centrado en el tráfico marítimo desde el siglo xvii. No se reclamaba una Universidad, creada en 1495 en Santiago de Compostela, sede del arzobispado, sino instituciones para proporcionar educación «útil» a una población que experimentará un notable crecimiento desde fines del siglo xviii, cuando en la ciudad se establece el Real Consulado por impulso del rey ilustrado Carlos III[1].

Como plasmación de ese afán, en 1788 se abre en A Coruña una Escuela de Navegación[2] y poco después otra de Comercio, sostenidas por el Consulado, y que venían a satisfacer las necesidades de contar con marinos experimentados y con personal competente para manejar las relaciones comerciales, que serán el signo distintivo de la ciudad, en la que desde principios del siglo xix destaca una pujante burguesía mercantil.

A estos establecimientos educativos de índole eminentemente práctica, se unía la necesidad de otros centros, ya entrado el siglo xix, como una Escuela Normal para formar maestros y un instituto de segunda enseñanza en el que los jóvenes pudiesen adquirir una educación más sólida que la ofrecida por las cátedras de Latinidad y algún centro religioso.

[1] El Real Consulado de Mar y Tierra de La Coruña fue creado por Real Cédula de 29 de noviembre de 1785 otorgada por el monarca Carlos III en El Escorial, con el fin de promover el comercio marítimo. Concedía a la ciudad el control del tráfico marítimo de todo el litoral gallego, lo cual redundó en sustanciales beneficios, recortados no obstante por los conflictos europeos a finales del siglo xviii y por las invasiones napoleónicas (Sánchez Rodríguez de Castro, 1992).

[2] Felipe II ordenó crear en A Coruña una cátedra de Gramática y Estudios del Mar en 1549. En tiempos de Felipe III se dota un Colegio de Pilotaje y Marinería con el nombre de Seminario de Muchachos del Mar (1626). Será Carlos III quien cree la Escuela de Navegación, refundiéndola con el antedicho Seminario.

La Escuela Normal de A Coruña se creó en 1845, el mismo año que la de Pontevedra[3]. Sin embargo, su vida será breve. Su cierre coincide en el tiempo y asemeja estar relacionado con la sublevación en Lugo del regimiento de Zamora, al mando del coronel Solís, contra el gobierno moderado del general Narváez, que motivó la ejecución de los militares sublevados, los llamados «mártires de Carral», y el cierre de los centros educativos a cuyos alumnos y profesores se acusó de apoyar la rebelión, entre ellos la Escuela Normal de Pontevedra (Porto Ucha, 2004). En 1849 se dispone la apertura de Escuelas Normales Superiores en las capitales de distritos universitarios; nace así la de Santiago de Compostela. La Ley Moyano (1857) estipuló la creación de Escuelas Normales elementales en todas las capitales de provincia, lo cual motiva la reapertura de la de Pontevedra. Sin embargo, A Coruña permaneció sin Escuela Normal masculina hasta bien entrado el siglo xx, lo cual se vio como un prolongado agravio; contó con una Escuela Normal femenina desde 1865; y como veremos, su sentido se defenderá, como en el caso de los centros antes citados, con gran empeño por parte de los ciudadanos coruñeses.

Los primeros institutos surgieron a partir de 1835, pero fue el Plan Pidal (1845) el que los impulsó siguiendo el modelo uniprovincial (Cruz, 2012, 236). El primer instituto de Galicia fue el de Lugo, abierto en 1842 (trasladado en 1848 a Monforte de Lemos); en 1845 nacieron los de Ourense, Pontevedra y Santiago. El de A Coruña hubo de esperar, alegando sucesivos gobiernos que la provincia contaba con el de Santiago. Por fin, en 1862 nace el Instituto de Segunda Enseñanza de A Coruña (declarado provincial en 1876) y se instala en el Palacio de los marqueses de Camarasa, en la calle de Herrerías, asociado a la Escuela de Comercio.

Estos cuatro centros cumplían ciertas expectativas en cuanto a la educación media y superior en A Coruña. Si su apertura fue complicada, se necesitaban edificios adecuados para su instalación y para garantizar su correcto funcionamiento. En el caso de las Escuelas Normales, muchas veces ocuparon edificios religiosos tras los procesos desamortizadores, como señala Vega Gil (1988), pero A Coruña apenas contaba con ese tipo de construcciones, lo cual empujó a los centros a una provisionalidad penosa; de ella y del deseo de corregirla nació la idea de construir una Ciudad Escolar en la que, en edificios erigidos ex profeso para la función educativa y en un entorno agradable, se ofreciese a los coruñeses una educación práctica y superior acorde con los tiempos.

Veremos el proceso de gestación, que fue largo, y el estado actual de la Ciudad Escolar, que en parte cumple su misión educativa, pero ha de adaptarse a los tiempos para llenar otras demandas y necesidades de cara a la ciudadanía.

[3] La Escuela Normal de Ourense había nacido en 1841, y en 1842 la de Lugo.

Partimos, para nuestro trabajo, de bibliografía sobre la Ciudad Escolar, elaborada esencialmente por arquitectos y de carácter técnico, aunque sin dejar de lado las consideraciones históricas. Hemos utilizado también informes o literatura gris, encargados por la Universidad de A Coruña en diferentes momentos. Como marco o contexto recurrimos a bibliografía sobre aspectos políticos, sociales y económicos de la ciudad de A Coruña, que explica la creación de la Ciudad Escolar, y la cotejamos con fuentes hemerográficas, disponibles en la Biblioteca Dixital de Galicia: Galiciana. Por último, y no menos importante, hemos visitado la Ciudad Escolar en varias ocasiones para ver in situ el estado y destino de los edificios y el aprovechamiento de sus infraestructuras. En realidad, forma parte de nuestro paisaje urbano de infancia, con el que convivimos aún hoy; de ahí nuestro interés por la evolución de un proyecto largo tiempo acariciado que afronta nuevos retos en la actualidad.

LA CIUDAD ESCOLAR DE A CORUÑA: NACIMIENTO Y EVOLUCIÓN

Hemos visto el afán de la ciudad de A Coruña de contar con centros de educación técnica y superior desde el siglo XVIII. El primero de ellos fue la Escuela de Náutica, acompañada de cerca por la Escuela de Comercio; siguen la Escuela Normal de Maestros, de corta vida, y luego la Escuela Normal de Maestras, más estable en el tiempo; y el Instituto de Segunda Enseñanza. Una vez conseguidos los estudios, era necesario disponer de edificios adecuados donde impartirlos, lo cual demostró ser una ardua tarea que alentó el deseo de construirlos, primero por separado y, luego, formando una unidad, a modo de campus, pero con otra orientación, la de la Ciudad Escolar.

En busca de locales y edificios donde ubicar los centros de enseñanza técnica y superior

La Escuela de Náutica, en su larga vida, conoció numerosos emplazamientos: el originario en el lugar de San Roque de Afuera, luego en la Casa de la Moneda; desde 1625 en el Hospital de San Andrés, en el palacio de la Aduana Real (actual sede de la Subdelegación del Gobierno), en el edificio del Consulado (hoy Museo de Bellas Artes), en la calle Herrerías y en la de San Agustín (Alonso Pereira y Abelleira Doldán, 2015, 88). La Escuela de Comercio compartió destino, hasta que se ubicó en la calle Herrerías.

La Escuela Normal de Maestras, creada en 1865, ocupó inicialmente un edificio de la calle Sinagoga, en la Ciudad Alta (hoy Ciudad Vieja); trasladándose en 1884 a la Plaza de María Pita, a un edificio que, si bien era céntrico, no reunía condiciones para albergar la «Universidad de las Mugeres», como la calificó en

1865 el inspector de enseñanza primaria Antonio Mª de la Iglesia, quien encargaba al centro la ambiciosa tarea de «acabar con el monstruo viejo, pero feroz y terrible todavía, del vicio y la ignorancia». La Escuela Normal de Maestras se instaló en A Coruña gracias a las gestiones del coruñés Daniel Carballo Cousido, periodista, escritor y diputado por la Unión Liberal. En señal de gratitud la Reunión de Artesanos junto con las profesoras y alumnas del centro organizaron una colecta para levantar un monumento en su memoria; la estatua, obra de Agustín Querol y Pedro Mariño, se erige desde 1896 en los Jardines de Méndez Núñez. La ciudad defendió con especial empeño la Escuela, pues ya había sido desposeída de la de Maestros, frente a los intentos de Santiago de Compostela de contar con ella; los vaivenes de la política amenazaban seriamente la vida de estos establecimientos, y sólo gracias a los políticos de procedencia local se conseguía solventar obstáculos; en este caso será fundamental la figura de Aureliano Linares Rivas, diputado del Partido Conservador y ministro de Fomento en dos ocasiones (1891-1892 y 1895-1897)[4]. La Escuela Normal de Maestras acogía a un número muy considerable de alumnas; y así, en 1893 asistían a sus tres cursos 123 jóvenes, a las que había que añadir 140 niñas en la escuela de prácticas (60 en la sección superior y 80 en la elemental).

El Instituto de Segunda Enseñanza sufrió menos vaivenes gracias a una iniciativa particular. Abrió sus puertas en 1862 en las dependencias del Palacio de los marqueses de Camarasa, en la calle de Herrerías. En 1881 el filántropo Eusebio da Guarda ofreció al Ayuntamiento herculino un donativo de un millón de pesetas para construir un edificio adecuado (Ruso, 2023), que se levantó en el baluarte del Caramanchón (actual Plaza de Pontevedra, en las proximidades de la playa de Riazor). Se inauguró en 1889, instalándose en la planta baja la Escuela de Artes y Oficios artísticos (Soraluce Blond, 2016). Inicialmente fue mixto. Cuando la ciudad demande la construcción de un nuevo instituto de segunda enseñanza, se ofrecerá educación separada por sexos, como veremos.

La Escuela de Comercio experimentó en los primeros años del siglo xx, en consonancia con la prosperidad del puerto coruñés, un considerable aumento de matrícula, acogiendo también a un gran número de alumnas. En los años 20 las instalaciones eran insuficientes e inadecuadas para atender al alumnado y garantizar la organización de las clases; el edificio que ocupaba la Escuela en la calle de

[4] En 1894 el Director de Instrucción Pública, Eduardo Vincenti, propuso trasladar la Escuela Normal de Maestras a Santiago, lo cual suscitó protestas de toda la ciudad, reflejadas en la prensa de la época (Anónimo, 1894). El liberal Eduardo Vincenti y Reguera, que era coruñés, llegó a ser alcalde de Madrid en dos ocasiones y fue diputado por Pontevedra entre 1886 y 1923. De nuevo, se planteó su supresión en 1901, y con los fondos de su dotación crear las Escuelas Superiores de Comercio y de Artes Industriales, pero no llegó a hacerse efectiva tal medida.

Herrerías, amenazado de ruina, fue sustituido por dependencias municipales, en las que no se podían ofrecer clases ordenadas, no había laboratorios, ni museo, ni salas de estudio, etc. De ahí que se reclamase un local decente, aunque fuese alquilado (Anónimo, 1921).

A mediados de los años 20 el escritor Manuel Lugrís Freire aún lamentaba las deficiencias de local de los centros educativos coruñeses, con elocuentes palabras:

> Eu sinto una certa mágoa cando vexo o esquecimento en que están aquelas construccións que a nosa cultura reclama. A Escola de Comercio, a Normal de Maestras, o Archivo de Galicia, o Museu… todos carecen de domicilio adoitado para as súas funcións e viven d'emprestado. E non falemos das escolas de nenos, porque mesmo e unha grande mágoa pensar que mais de media poboación na edade escolar anda ceiba polas rúas, en plena golferancia, por non teren onde adeprender as primeiras letras (Lugrís Freire, 1926, 3).

El proyecto de Ciudad Escolar y su relación con el entorno urbano

En un camino tan largo y accidentado, de búsqueda de locales y edificios donde instalar adecuadamente los centros educativos más representativos de A Coruña, no faltaron propuestas para solucionar el problema.

En 1896, siendo ministro de Fomento Aureliano Linares Rivas, se proyecta construir un edificio que había de llamarse Palacio de Instrucción Pública, para albergar el Archivo Regional de Galicia, la Biblioteca Popular, la Escuela Normal de Maestras y la agregada de prácticas. En 1898 el arquitecto Luis Bellido presentó un proyecto constructivo, aún sin lugar fijo, con idea de ubicarlo en una de las plazas de nueva creación en la zona del ensanche. El plan no prosperó por la indecisión del Ayuntamiento a la hora de ceder solares y posiblemente por el cambio de responsable en el Ministerio de Fomento[5]. En 1914 hubo otra iniciativa ciudadana para construir un edificio que albergase las Escuelas de Náutica y Comercio en la zona del ensanche; el proyecto se encargó a dos arquitectos de reconocida trayectoria: Rafael González Villar y Leoncio Bescansa Casares diseñaron un proyecto en 1916 que, al igual que el anterior de Bellido, se inspira en el estilo *Beaux Arts*, como señalan detalladamente Alonso Pereira y Abelleira Doldán (2015). Se barajaron sucesivas ubicaciones en la zona de expansión de la ciudad, pero no cristalizaron por indefinición, la carestía de suelo en el ensanche y la falta de colaboración del gobierno central, hasta que en 1934 se piensa en utilizar terrenos municipales en

[5] A Aureliano Linares Rivas lo sucede José Álvarez de Toledo y Acuña, en un gobierno liberal presidido por Sagasta.

las afueras de la ciudad, donde por fin acabaría asentándose la que hoy conocemos como Ciudad Escolar y que en principio fue esbozo de ciudad universitaria y luego ciudad cultural.

Si bien en los inicios no había una idea de conjunto, muy pronto se fragua, puesto que los proyectos se encargaron a un único arquitecto, Antonio Tenreiro Rodríguez, salvo el del Instituto de Enseñanza Media o Instituto Masculino, del que es coautor Eugenio Sánchez Lozano, arquitecto del Ministerio de Educación. Y en efecto, los primeros planos los realizó Antonio Tenreiro en mayo de 1936[6] para la Escuela Normal; la guerra interrumpió la idea, recuperada en noviembre de 1941, cuando Tenreiro realiza de nuevo el proyecto de Escuela Normal y el de Escuela de Comercio, y Sánchez Lozano el del Instituto. El proyecto de Escuela de Náutica, también de Tenreiro, es de 1948. Inicialmente se construyeron la Escuela de Comercio y el Instituto y cuando se avanza en la construcción de la Escuela Normal, en 1946, Tenreiro presenta una propuesta de conjunto, a la que se dará el nombre de Ciudad Cultural Generalísimo Franco. Como señalan Alonso Pereira y Abelleira Doldán (2015, 90), se trata de un programa edificatorio completo, en el que a los tres centros educativos construidos o en construcción, se añaden edificios para viviendas de profesores y residencia de alumnos, zonas deportivas (una pista central para cultura física y desfiles gimnásticos y otras para frontón, baloncesto, tenis y hockey sobre patines), y construcciones de servicios. En este diseño, Alonso Pereira y Abelleira Doldán aprecian la influencia de la Ciudad Universitaria de Roma, a menor escala, e indican que «para poder entenderse como conjunto universitario completo, al modo de la Ciudad Universitaria de Madrid, faltan edificios representativos, tales como rectorado, paraninfo y biblioteca central» (2015, 90).

El gobierno municipal de A Coruña era, en esa época, partidario de la idea unitaria de ciudad cultural, y luego ciudad escolar, aunque ajustes presupuestarios obligaron a sucesivas alteraciones. En 1947 Tenreiro diseñó un plan menos grandioso, en el que desaparecen los edificios residenciales, pero se mantienen los docentes, iniciándose la construcción del que será el último de ellos, la Escuela de Náutica.

La personalidad del arquitecto es definitiva y definitoria. Antonio Tenreiro Rodríguez (A Coruña 1893-1972) estudió Arquitectura en Madrid, donde conoció al valenciano Peregrín Estellés, con el que firmará numerosos proyectos. Considerado uno de los arquitectos gallegos más destacados del siglo xx, su obra más notable, en colaboración con Estellés, es el edificio del Banco Pastor de A Coruña (1925), con

[6] En ese momento era ministro de Gobernación el coruñés Santiago Casares Quiroga, en un gobierno presidido por Manuel Azaña. De nuevo cobra protagonismo el papel de los políticos originarios de la ciudad.

claras reminiscencias de la Escuela de Chicago, que se convirtió en el edificio más alto de España hasta 1929, en que se construye la sede de Telefónica en Madrid. En 1930 fue nombrado arquitecto municipal y firmó obras como el mercado de San Agustín o la casilla biblioteca La Atalaya, aparte de un gran número de viviendas particulares, edificios singulares (como la magnífica casa Barrié en la Avenida de Linares Rivas) o instalaciones como la gasolinera de Cuatro Caminos, hoy desaparecida. Apartado de su puesto en 1937, fue rehabilitado en 1941, dedicándose a la planificación de la Ciudad Escolar y a sus sucesivas modificaciones (Sambricio Rivera, 2007).

La Ciudad Escolar quedó al fin compuesta por los cuatro edificios que durante tanto tiempo habían buscado locales adecuados. La Escuela de Magisterio o Normal, con las escuelas graduadas anejas, se construye en hormigón con cubierta plana y se inscribe en un estilo racionalista depurado, con énfasis en el característico pórtico cilíndrico de la entrada y en el prisma que alberga el salón de actos. El Instituto de Enseñanza Media[7], obra de Tenreiro y Sánchez Lozano, combina tradición y modernidad en un lenguaje racionalista que remite al proyecto de Arniches y Martín Domínguez para el pabellón de bachillerato del Instituto-Escuela de Madrid, aunque adaptando aspectos a la climatología gallega, como los patios cubiertos (Abelleira, 2021, 61). La Escuela de Comercio plantea problemas al situarse entre los dos edificios anteriores; en vez de una fachada, tiene dos: una, clasicista, mira hacia la Ciudad Escolar y otra, más moderna, hacia el medio urbano; el resultado es magistral. Por último, la Escuela de Náutica remite a un estilo más tradicional, con elementos historicistas y simetría estricta. Tenreiro proyectó en 1955 otro edificio que no llegó a construirse en ese momento, el Conservatorio de Música y Declamación; según Agrasar-Quintana (s.f.), tanto este proyecto como la Escuela de Náutica, de índole clasicista, «son el testimonio de la hostilidad existente respecto a la arquitectura moderna durante las dos primeras décadas de la dictadura franquista».

El 23 de septiembre de 1947 Franco inauguró parte de las instalaciones de la Ciudad Escolar; en concreto el Instituto de Segunda Enseñanza (al que se dio el nombre de Ibáñez Martín en honor al ministro de Educación) y la Escuela de Comercio, haciendo así honor a la Ciudad Cultural que llevaba su nombre. El acontecimiento, como todos los del jefe del Estado, quedó reflejado en el NODO.

[7] El Instituto Eusebio da Guarda fue mixto desde sus inicios hasta 1942, cuando los alumnos y las alumnas comenzaron a recibir clases separadamente y a acceder al edificio por entradas diferenciadas. Tras la construcción del Instituto de Enseñanza Media en la Ciudad Escolar, éste pasó a denominarse Instituto Masculino (el letrero aún puede verse en la fachada), siendo el Eusebio da Guarda femenino. En la actualidad el Instituto Masculino recibe el nombre de IES Salvador de Madariaga (Canoura Quintana, 2021).

No obstante, la denominación que caló y que continúa en la actualidad es la de Ciudad Escolar, sin apellidos[8].

Imagen 1. *Ciudad Escolar de A Coruña en los años 60. En primer plano, Escuela Superior de Comercio. A la derecha, Escuela de Náutica. A la izquierda, Escuela Normal e Instituto Masculino.*



Fuente: https://www.flickr.com/photos/cibergaita/2206275096

La ciudad ideal: jardín, escuela y deporte

La Ciudad Escolar de A Coruña, tras no pocas vicisitudes, se levantó en unos terrenos que entonces estaban prácticamente en las afueras, donde el suelo aún no era tan codiciado como en el ensanche en el que la burguesía construyó sus viviendas y negocios. Era una zona semirrural y marinera, con posibilidades de expansión, en la que unos años antes habían puesto los ojos un grupo de personas notables de la sociedad coruñesa que ansiaban compaginar las ventajas de la ciudad con la holgura del campo y la proximidad del mar de Riazor. Nació así, en 1921, la

[8] En Madrid existió la Ciudad Escolar Provincial Francisco Franco, dependiente de la Diputación, en la carretera de Colmenar Viejo, hoy Complejo Educativo Ciudad Escolar de la Comunidad de Madrid. Y en Teruel se inauguró en 1974 la Ciudad Escolar Francisco Franco, en parte reconvertida en campus universitario (Artigas, 2019).

Ciudad Jardín, «como un proyecto que engloba la residencia, el ocio y la formación en el mismo barrio», según Díaz Gallego (2021, 80). El proyecto de la Ciudad Jardín, inicialmente obra del arquitecto Eduardo Rodríguez-Losada, partía de la idea de la *Garden City* de Ebenezer Howard, pero unía otros criterios utilitarios, al vincularla con equipamientos educativos y deportivos, en una concepción avanzada para la época. Naturalmente, la realidad impone a veces otros ritmos y dentro de la propia Ciudad Jardín, que tiene más de cien años, se alternaron los proyectos racionalistas con los clasicistas, a capricho de los propietarios; las casas que se conservan son todo un catálogo en el que desarrollaron sus habilidades los mejores arquitectos de la época, como el propio Rodríguez-Losada, Tenreiro, Rey Pedreira, o Bescansa. La idea residencial inicial se vio pronto alterada por la superposición de edificios escolares de iniciativa privada (Compañía de María) y de clínicas y hospitales. Sin embargo, tenía un sentido claro que, lamentablemente, se perdió en parte con el crecimiento desaforado de la ciudad en los años 60.

Nos interesa recalcar aquí la idea de vincular la Ciudad Jardín, que subsiste, con la Ciudad Escolar tan ansiada por A Coruña y aún en uso (aunque parcial), y la Ciudad Deportiva, proyectada por el arquitecto municipal Santiago Rey Pedreira en 1939, y que entró en funcionamiento en 1944 con la apertura del Estadio de Riazor, luego muy modificado a lo largo de los años, con el añadido de pabellones, piscinas y la propia ampliación del campo de fútbol para albergar acontecimientos deportivos de masas.

LA CIUDAD ESCOLAR DE A CORUÑA HOY: DE LA OFERTA EDUCATIVA AL USO SOCIAL

La Ciudad Escolar actual ocupa una superficie de 66.000 m^2, entre edificios docentes y espacios libres y de tránsito. En 1956 se construye en terrenos baldíos detrás de la Escuela de Náutica la Escuela Hogar Calvo Sotelo, dependiente de la Diputación de A Coruña, hoy IES Rosalía Mera. Se añadirán a partir de finales de los años 70 y en los 80 otros centros, como la Escuela Oficial de Idiomas, el Conservatorio Superior de Música y la sede de la UNED, pero sin el criterio de unidad de los cuatro edificios iniciales y con premisas diversas.

¿A qué se dedican hoy los edificios proyectados por Tenreiro, los que constituían el proyecto originario? La Escuela de Náutica sigue fiel a su esencia y es Escuela Técnica Superior de Náutica y Máquinas, dependiente de la Universidad de A Coruña. El Instituto Masculino es hoy IES Salvador de Madariaga y, como en el caso anterior, mantiene la dedicación original, con pocas alteraciones en su estructura. La Escuela de Comercio es el Centro Universitario de Riazor (CUR) y alberga salas de estudio, muy frecuentadas porque están en una ubicación céntrica y bien comunicada, frente a las bibliotecas de los centros del Campus de Elviña, en

las afueras de la ciudad y con deficientes comunicaciones. Y la Escuela de Magisterio luce en su fachada, con orgullo, un gran letrero que proclama «Normal» y se presenta como Espacio de Intervención Cultural, dependiente de la Vicerrectoría de Igualdad, Cultura y Deporte, que acoge proyectos propios y externos de teatro contemporáneo, cine, artes visuales, multimedia, música y talleres para la comunidad universitaria y la ciudadanía en general.

La Universidad de A Coruña (UDC) fue creada en 1989, por Ley 11/1989 de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia; en fecha tan tardía ya no había posibilidad de organizar un campus en la Ciudad Escolar e instaló gran parte de los nuevos edificios docentes en el campus de Elviña, contando también con servicios en A Zapateira, Oza, y en las localidades limítrofes de Bastiagueiro y Oleiros[9]. El rectorado se ubica en el edificio de la Real Maestranza de Artillería, construido en 1752 y cedido por el Ministerio de Defensa para usos públicos; su situación es envidiable, rodeado de jardines y frente al Club Náutico de la ciudad, pero espacialmente está desvinculado de la Universidad.

La Ciudad Escolar de A Coruña, hoy en gran parte campus Riazor, es un apéndice de la propia UDC, con la que no siempre se le identifica, puesto que en el imaginario popular pervive el sentido inicial de Ciudad Escolar. El diseño coherente de sus edificios permite entenderla como equipamiento educativo, situado entre la Ciudad Jardín y la Ciudad Deportiva y en una zona de gran expansión urbana. En el año 2009 la UDC en el *Plan director «A Coruña. Campus Didáctico». Documento 2: Espacio Europeo de Educación Superior,* señala como puntos fuertes los que acabamos de comentar, y una serie de aspectos mejorables que, a nuestro modo de ver, perviven hoy, en 2024, y que son: la falta de proyección social para cumplir de forma efectiva la «tercera misión de la Universidad», la carencia de un centro o lugar de encuentro que unifique la labor de los edificios, la ausencia de diálogo externo entre los centros, y el poco énfasis en los valores didácticos de los mismos.

[9] La UDC cuenta con un segundo campus en Ferrol, donde se ofrecen grados de ingeniería naval, podología y documentación.

Imagen 2. *Pórtico de entrada de la Escuela Normal de A Coruña, hoy Espacio de Intervención socia Sociocultural.*



Fuente: *Foto de los autores, 03/01/2024.*

CONCLUSIONES

La Ciudad Escolar de A Coruña fue, en palabras de Alonso Pereira y Abelleira Doldán (2015) una «aspiración ciudadana» largo tiempo acariciada, que experimentó numerosas vicisitudes. El deseo de los coruñeses de contar con centros educativos de educación técnica y superior acusó vaivenes políticos e incertidumbres económicas durante parte del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX. El desarrollo

mercantil de la urbe fue perfilando las necesidades de centros orientados a la formación náutica, comercial, de maestras y de educación secundaria (junto a otros centros de diversa índole). Fraguado el proyecto de Ciudad Escolar en 1936, cristalizó curiosamente tras la guerra civil y se convirtió en Ciudad Cultural Generalísimo Franco, con edificios proyectados por el notable arquitecto Antonio Tenreiro Rodríguez en un estilo homogéneo que admite también matices y diferencias, desde el sobrio clasicismo del pórtico de acceso de la Escuela Normal a la versión más académica e historicista de la Escuela de Náutica. Es una ciudad con un destino, el educativo, junto a otras ciudades, la residencial de chalés y casas con jardines, y la deportiva, y en el marco de una urbe que mira al mar.

Imagen 3. *Fachada posterior de la Escuela de Comercio, hoy Centro Universitario Riazor.*



Fuente: *Foto de los autores: 03/01/2024.*

En la actualidad, tres edificios de la Ciudad Escolar constituyen el campus Riazor de la UDC, pero están lejos de la sede administrativa y de los centros construidos en los años 90 del siglo pasado. Su vinculación con la Universidad es compleja y la ciudadanía no la asume. Y su función social no acaba de definirse, como constata la propia Universidad. Se han hecho avances, por ejemplo, derribando los muros que aislaban los edificios entre sí e impedían el acceso libre a los mismos y la contemplación de sus elementos constructivos, pero queda un camino por recorrer.

Como última reflexión, el proyecto inicial contemplaba residencia para profesores y estudiantes, para uso deportivo y para un parque que llegaría hasta el mar, como señala Díaz Gallego (2021, 83), pero el espacio se colmató de bloques de viviendas, algunos muy altos en una ciudad que tiende a la verticalidad. Sin embargo, la Ciudad Escolar, con sus carencias, sigue en el entorno urbano, transitamos por ella, la rodean comercios y equipamientos que, si la privaron de unos espacios, la han dotado de otro sentido; se conservan los edificios de Tenreiro, sólo queda hacer realidad el concepto de «intervención sociocultural».

REFERENCIAS

Abelleira Doldán, M. (2021). De la Ciudad Cultural a la Ciudad Escolar. En: Río Vázquez, A. S., *La Ciudad Jardín coruñesa. Textos para un centenario.* Grupo de investigación en Historia de la Arquitectura. Universidade de A Coruña.

Agrasar-Quintana, F. (s.f.). Ciudad cultural Generalísimo Franco. *Do_co_mo_mo ibérico,* https://docomomoiberico.com/edificios/ciudad-cultural-generalisimo-franco/

Alonso Pereira, J. R. y Abelleira Doldán, M. (2009). *Informe para a catalogación dos edificios e conxunto da Cidade Escolar de Riazor.* Universidade de A Coruña.

Alonso Pereira, J. R. y Abelleira Doldán, M. (2015). La Ciudad Escolar de A Coruña. Aspiración ciudadana y proyecto urbano, *Sarmiento*, nº 18-19, pp. 85-110.

Anónimo (1894). La Escuela Normal de Maestras de La Coruña, *El Diario de Galicia*, nº 1036, 10/10/1894, p. 2.

Anónimo (1921). Una gran vergüenza. La Escuela Profesional de Comercio. Cómo debe resolverse su actual situación, *Acción Coruñesa: periódico defensor de los intereses de la capital de Galicia,* nº 52, 24/10/1921, p. 4.

Artigas, M. A. (2019). De la Ciudad Escolar Francisco Franco a un campus moderno y estructurado. *Diario de Teruel,* 18/10/2019.

Campos Calvo-Sotelo, P. (Dir.) (2009). *Plan director «A Coruña. Campus Didáctico». Documento 2: Espacio Europeo de Educación Superior.* Universidade de A Coruña.

Canoura Quintana, F. (2021). O IES Salvador de Madariaga. Un edificio histórico que alberga historia da educación. *Eduga. Revista galega do ensino,* vol. 82, https://www.edu.xunta.gal/eduga/2150/nosa-escola/o-ies-salvador-madariaga

Cruz, J. I. (2012). Los institutos de segunda enseñanza en España. Datos sobre su implantación (1835-1936), *Educatio siglo XXI,* vol. 30 (nº 1), pp. 233-252.

Díaz Gallego. F.D. (2021). Cien años de la Ciudad Jardín de A Coruña. En: Río Vázquez, A. S., *La Ciudad Jardín coruñesa. Textos para un centenario.* Grupo de investigación en Historia de la Arquitectura. Universidade de A Coruña.

Iglesia, A. M. de la (1865). La Universidad de las Mugeres. *Galicia: revista universal de este reino,* nº 19, 01/10/1865, pp. 294-295.

Lugrís Freire, M. (1926). A Coruña e a nova edificación. *Heraldo de Galicia: periódico consagrado a los intereses del pueblo galiciano y paladín de la colonia gallega en Cuba,* nº 23, 15/08/1926, p. 3.

Porto Ucha, A. S. (2004). A formación inicial e a profesionalización dos mestres e mestras: Unha aproximación histórica con referencias a Galicia. *Innovación Educativa*, 14, pp. 239-270.

Ruso, I. (2023). O Instituto da Coruña. *Eduga. Revista galega do ensino,* nº 86, https://www.edu.xunta.gal/eduga/496/nosa-escola/o-instituto-da-coruna

Sambricio Rivera Echegaray, C. (2007). Antonio Tenreiro y la arquitectura de su tiempo, en: Agrasar-Quiroga. F. (Ed. lit.), *Antonio Tenreiro, 1893-1972: obra arquitectónica.* Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia (COAG).

Sánchez Rodríguez de Castro, M. C. (1992). *El Real Consulado de La Coruña. Impulsor de la Ilustración*. Ediciós do Castro.

Soraluce Blond, J. R. (2016). La construcción del Instituto Eusebio da Guarda en el Ensanche coruñés, *G-Gicap, documentos de traballo*, http://hdl.handle.net/2183/17410

Vega Gil, L. (1988). *Las Escuelas Normales en Castilla y León*. Amarú.

GLI SPAZI EDUCATIVI DI UN COLLEGIO DI ISTRUZIONE DELLO STATO PONTIFICIO: I LUOGHI DELLA MEMORIA DEL SEMINARIO E COLLEGIO CAMPANA DI OSIMO (ITALIA)

Los espacios educativos de un internado en el Estado Pontificio: los lugares de la memoria del seminario y colegio Campana de Osimo (Italia)

The Educational Spaces of a Boarding School in the Papal State: the Places of Memory of the Seminario e Collegio Campana in Osimo (Italy)

Costanza Lucchetti
Università degli Studi di Macerata (Italia)
https://orcid.org/0000-0001-7540-6986

Riassunto

Nello svolgimento della prassi educativa, un ruolo importante è ricoperto, oggi come nel passato, dallo spazio fisico in cui essa si realizza. Il Seminario e Collegio Campana costituisce, da questo punto di vista, un caso paradigmatico sia per le riflessioni che ne hanno accompagnato la fondazione, sia per il continuo processo di adattamento e ampliamento dell'edificio entro cui si è sviluppato a partire dal xviii secolo. Lo studio del legame che l'istituto ha sviluppato con la propria sede risulta significativo anche per la forte valenza evocativa che il luogo ha acquisito nel tempo.

Parole chiave: Storia dell'educazione; Edifici scolastici; Patrimonio storico-educativo; Seminario e Collegio Campana; Osimo.

Resumen

En la realización de la práctica educativa desempeña un papel importante, hoy como ayer, el espacio físico en el que se desarrolla. El Seminario y Colegio Campana representa, desde este punto de vista, un caso paradigmático, tanto por las reflexiones que acompañaron a su fundación como por el continuo proceso de adaptación y ampliación del edificio en el que se desarrolló desde el siglo XVIII. El estudio del vínculo que el instituto ha desarrollado con su emplazamiento es también significativo por el fuerte valor evocador que el lugar ha adquirido a lo largo del tiempo.

Palabras clave: Historia de la educación; Edificios escolares; Patrimonio histórico-educativo; Seminario y Colegio Campana; Osimo.

Abstract

In the performance of educational practice, an important role is played, today as in the past, by the physical space in which it takes place. The Seminario e Collegio Campana represents, from this point of view, a paradigmatic case, both for the reflections that accompanied its foundation and for the continuous process of adaptation and enlargement of the building within which it developed since the 18th century. The study of the link that the institute has developed with its location is also significant for the strong evocative value that the place has acquired over time.

Keywords: Educational History; School building; Historical-educational heritage; Seminario e Collegio Campana; Osimo.

INTRODUZIONE

La fondazione del Collegio Campana si colloca a Osimo, città titolare della diocesi e sottoposta all'autorità dello Stato pontificio, nel secondo decennio del XVIII secolo. I vescovi ebbero un ruolo chiave nello sviluppo dell'istituzione a partire dalla sua nascita: fu infatti Orazio Filippo Spada a cogliere l'opportunità di fondare un istituto educativo maschile con le eredità della famiglia Campana, inizialmente destinate alla creazione di un monastero di cappuccine. Dopo le complesse vicende per l'assegnazione del patrimonio, nel 1715 il rescritto della Sacra Congregazione dei Vescovi e Regolari approvava l'istituzione di un collegio maschile da unire al Seminario episcopale e da collocare assieme a questo a Palazzo Campana, parte integrante dell'eredità e precedentemente residenza della famiglia[1].

[1] Si legge nel testo del rescritto del 20 settembre 1715: «Sacra eadem Congregatio […] censuit, et decrevit, commutationem voluntatis illorum de Campanis esse faciendam in fundationem Collegii erigendi in domo, seu Palatio eorum de Campanis, et uniendi Seminario episcopali sub omnimoda iurisdictione episcoporum». Una copia autentica del rescritto è conservata a Osimo, Archivio storico

Già il documento di fondazione conferiva quindi alla sede dell'istituzione educativa un ruolo cruciale, che si rivelò tale per tutta la storia del Seminario e Collegio. Il presente studio intende prendere in esame le riflessioni che accompagnarono la sistemazione delle due istituzioni, quella religiosa e quella laica, all'interno di una stessa sede, nonché le modifiche e gli ampliamenti della struttura realizzati in funzione delle necessità educative e delle nuove attività progressivamente integrate nel piano di studi del Seminario e Collegio. Il graduale lavoro di adattamento dell'edificio denota infatti non solo una relazione sempre più solida tra il Palazzo e la prassi educativa messa in atto tra le sue mura, ma anche la funzione politico-ideologica che l'amministrazione vescovile assegnava alla sede dell'istituto.

In questo senso, l'analisi del caso osimano intende anche gettare le basi per una riflessione sui luoghi fisici dell'educazione in età moderna; l'attuale panorama degli studi prodotti in merito all'allestimento degli spazi educativi in ambito italiano si concentra infatti su un periodo cronologico limitato per lo più alla storia post-unitaria[2].

SVILUPPO

La scelta della sede più adatta per il Seminario e Collegio

Iniziando il proprio corso in un'epoca in cui altre strutture formative italiane ed europee erano già da tempo attive, il Seminario e Collegio Campana poté far affidamento su una tradizione educativa ben consolidata, che per la sua natura totalizzante richiedeva l'allestimento di spazi destinati non solo alle attività didattiche, ma anche a quelle extra-scolastiche e relative alla convivenza della collettività entro le stesse mura. L'edificio stesso e le testimonianze delle modifiche ad esso apportate (rintracciabili nei registri di entrate e uscite dell'istituto, nei verbali di congregazione e in altra documentazione sparsa) denunciano un processo di adattamento di tali principi alle circostanze reali nelle quali l'istituto si è sviluppato.

All'indomani dell'emanazione del rescritto di fondazione, la Sacra Congregazione dei Vescovi e dei Regolari, su sollecitazione di alcuni «ecclesiastici e cittadini più zelanti», invitò il vescovo Spada a esporre le ragioni della scelta della sede, o eventualmente valutare l'ipotesi di una collocazione più adatta (Angelelli, 1771, p. 37). Una relazione dei due canonici deputati del Seminario riporta gli esiti della

---

Campana (d'ora in avanti ASC), b. 16, fasc. 1, 1.a, n. 6. Per una sintesi sulle vicende che precedettero la fondazione del Seminario e Collegio Campana si rimanda ai saggi presenti in Lavagnoli, 2016.

[2] Si veda, a titolo di esempio, Giorgi, 2016: l'analisi sull'edilizia scolastica condotta nel saggio si limita alla scuola di massa sviluppatasi in Italia dopo l'emanazione della Legge Casati nel Regno di Sardegna (1859) e la sua successiva estensione a all'intero Stato italiano (1861).

ricognizione effettuata per valutare la possibilità di erigere il Collegio in uno dei palazzi situati nei pressi della Cattedrale:

> Non può negarsi, che il nuovo collegio in quanto deve servire per gli alunni del Seminario dovrebbe esser vicino, se non contiguo dalla Catedrale; ma però in quanto studio, destinato a publico beneficio, non può stare in sito migliore di quello sia il Palazzo sudetto, quale stando in luogo d'aria perfetta, e in mezzo della città, sarebbe ugualmente commodo a tutti; oltreche trattandosi d'una città piccola, come è Osimo, non sarebbe considerabilmente lontano dalla Catedrale[3].

La vicinanza con la cattedrale costituiva una questione di non poco conto, perché il rigido impianto educativo del seminario richiedeva di ridurre al minimo gli spostamenti, pur necessari, tra residenza e cattedrale, in cui i giovani si recavano per espletare il servizio durante la messa[4]. Lo stesso canone tridentino dedicato all'istituzione dei seminari forniva, tra le poche indicazioni, una raccomandazione in tal senso, ordinando di edificare i collegi «prope ipsas ecclesias, vel alio in loco convenienti» (Alberigo et al., 2002, p. 750). Nel caso osimano inoltre, la vicinanza alla cattedrale significava anche una discreta prossimità con la biblioteca pubblica della città[5]. La comodità di avere già a disposizione un palazzo ampio e praticamente pronto ebbe però la meglio su ogni altra alternativa. L'edificio sorgeva infatti «nel bel mezzo della città in luogo d'aria perfetta, perché non molto esposto a venti di mezzogiorno, ma dominato dalla tramontana»[6].

Questa soluzione generava d'altro canto preoccupazioni in merito alla gestione delle relazioni tra universo interno e mondo esterno, che non ricoprivano un ruolo di secondo piano neanche nell'istituzione osimana. Il rapporto con la realtà cittadina nella quale il Seminario e Collegio era immerso non costituì di fatto un problema nello svolgimento dei programmi educativi sia laico sia religioso, se non in casi rari. Significativa a tal proposito risulta la causa intrapresa nel 1747 dal

[3] La nota è conservata in ASC, b. 16, fasc. 1, 1.a, n. 13.

[4] Le Costituzioni di fine Cinquecento del Seminario, confluite quasi integralmente in quelle del Collegio almeno per le parti che riguardavano i seminaristi, contemplavano uno stringente disciplinamento dei giovani che investiva tutti i momenti della vita quotidiana (cfr. Osimo, Biblioteca storica Campana, d'ora in avanti BSC, ms. 18.H.9, [Costituzioni del Seminario], 1597).

[5] Per la storia della Biblioteca Cini, lasciata da monsignor Francesco Cini, nobile e vescovo di Osimo, a disposizione della città nella seconda metà del XVII secolo, si rimanda a Egidi, 1977.

[6] Le parole sono quelle della risposta inviata il 27 luglio 1716 dal vescovo Spada al cardinal Ferdinando D'Adda, al tempo prefetto della Congregazione dei Vescovi e dei Regolari (ASC, b. 16, fasc. 1, 1.a, n. 17). Sull'importanza di collocare collegi e seminari all'interno dei centri cittadini si era già espressa favorevolmente gran parte della letteratura pretridentina (Rovetta, 1996); in seguito al Concilio di Trento, di fatto le principali istituzioni romane e quella milanese del cardinal Borromeo avevano seguito la stessa strada, tracciando il modello per tutte le fondazioni successive.

Seminario e Collegio contro i fratelli Giulietti: i due, proprietari del palazzo vicino al Campana, intendevano edificare un terrazzo che, «per la scarsa distanza di soli cinque palmi» dalle finestre dell'istituto, avrebbe potuto costituire un disagio per i giovani che frequentavano quei corridoi durante la ricreazione[7]. In generale però, ciò che emerge sin dalle Costituzioni del 1716 è la preoccupazione di addestrare i giovani a forme di autocontrollo, più che l'annullamento di qualsiasi scambio con la realtà esterna[8].

«Ridotto in forma di Collegio»[9]: la costruzione degli spazi educativi di Palazzo Campana

Palazzo Campana conservava a inizio Settecento la facciata e i locali che gli erano stati conferiti negli anni Quaranta del XVII secolo[10]. I lavori di adattamento occuparono circa tre anni: l'obiettivo era quello di convertire ambienti un tempo adibiti a residenza privata in locali funzionali all'attuazione dei diversi momenti della vita collettiva di seminaristi e collegiali[11].

I disegni del progetto di riconversione conservati nell'Archivio comunale di Osimo contemplano tre ambienti al piano terra destinati alle scuole, che avrebbero accolto altrettanti gruppi di allievi, rispettivamente dei corsi di grammatica, retorica e filosofia, i primi attivati dopo la fondazione[12]. L'aggiunta, a partire dal 1720, dell'insegnamento della teologia[13] determinò un lieve ripensamento degli ambien-

[7] La documentazione in merito alla causa è custodita nell'Archivio Diocesano di Osimo (d'ora in poi AD), Serie Osimo, Seminario vescovile, 2, Scritture, 1592-1778, *22 settembre 1747. Fabbrica del Giulietti impedita dal Seminario*.

[8] Si vedano, a titolo d'esempio, i passi del capitolo *De morum institutione* (BSC, ms. 18.H.30, Orazio Filippo Spada, *Constitutiones servandae per alumnos, & convictores Collegii de Campanis*, 1719, pp. 24-28).

[9] ASC, b. 16, fasc. 3.b, *Inventario, descrizione, e stato del V. Collegio e Seminario d'Osimo, e suo archivio formato per ordine di nostro papa Benedetto XIII felicemente regnante*, [1728], c. 1r.

[10] I disegni realizzati in previsione della ristrutturazione sono conservati presso l'Archivio comunale di Osimo: Osimo, Archivio storico comunale Egidi (d'ora in poi ASCE), *Piante e disegni del Collegio Campana di Osimo. Lascito prof. Cesare Romiti*, nn. 5-9. Uno studio sistematico sui disegni e sull'architettura del Collegio Campana è stato condotto in Marchegiani, 2012, pp. 155-157.

[11] Nella stessa cartella dei disegni del Palazzo custodita in ASCE sono conservate alcune lettere inviate dal capomastro Francesco Antonio Pucciarini alla curia osimana nelle fasi preliminari dei lavori.

[12] Le tre discipline sono le uniche attive nel 1719, stando alle liste dei maestri del Seminario e Collegio e i pagamenti di quell'anno (ASC, vol. 36, *Entrate e uscite del Seminario*, 1718-1725, c. 58r; vol. 38, *Entrate e uscite del Collegio*, 1716-1725, c. 122v).

[13] ASC, vol. 36, c. 257v.

ti, di cui si ha testimonianza solo nel 1728, nell'introduzione a un inventario dei mobili dell'istituto:

> In esso vi sono al primo ingresso quattro scuole, con suoi banchi, e cattedre per li maestri, servendo la prima a mano destra nell'entrare per li grammatici, e l'altre tre a mano sinistra per li rettorici, filosofi e theologi, e legisti, che hanno li suoi particolari maestri[14].

Una quarta aula venne quindi allestita nello spazio che nel progetto iniziale era stato destinato a ufficio dell'economo, a destra dell'ingresso[15]. La collocazione delle scuole negli ambienti più prossimi all'entrata permetteva la frequenza delle lezioni anche a studenti esterni scongiurandone però l'accesso agli altri locali del collegio[16]. Anche in questo caso, infatti, l'organizzazione logistica era finalizzata alla realizzazione dei principi di disciplinamento degli allievi interni, ai quali le Costituzioni stesse del Collegio non permettevano alcun colloquio con gli studenti esterni, che avevano anche nell'aula posti separati[17].

Un certo grado di separazione era previsto anche nella gestione interna degli spazi del Palazzo, al fine di limitare al massimo gli scambi tra seminaristi e convittori, non solo durante gli orari delle lezioni, ma anche e soprattutto negli altri momenti di vita comune. Sono scarse le notizie specifiche in proposito, ma dalle Costituzioni del 1716 si desumono alcune informazioni sull'organizzazione degli spazi del refettorio. Il documento descrive quattro mense separate, che dovevano essere occupate rispettivamente dai ministri dell'istituto, dai seminaristi, dai collegiali Campana[18] e dai convittori laici[19].

[14] ASC, b. 16, fasc. 3.b, c. 1r. Con ogni probabilità, a questa altezza cronologica si alternavano nella quarta classe le lezioni di teologia (riservate ai seminaristi) e quelle del diritto (per i convittori). Quest'ultimo insegnamento è infatti citato per la prima volta nel 1727 (ASC, vol. 37, *Entrate e uscite del Seminario*, 1726-1734, c. 19v).

[15] ASCE, *Disegni*, n. 25. La stanza per l'economo è segnata nella pianta con la lettera «M».

[16] Si veda, a questo proposito, quanto dichiarato da Miguel Tomás Taxaquet, che tra i partecipanti del Concilio di Trento fu tra i primi a occuparsi dell'assetto pratico dei seminari: «Primum vellem eam domum in atrio, et inferiori parte, habere aulas aliquot amplas et capaces; in quibus, non solum pueri collegii, sed alii omnes pueri civitatis ad discendum convenire possint» (Taxaquet, 1565, p. 158).

[17] Si legge nel capitolo *De morum institutione*: «nullam cum exteris etiam discipulis consuetudinem ineant. Numquam quamvis acciti eos alloqui liceat sine prefecti licentia aut magistri si in scholis alloquendi occasio inciderit. Quare in scholis ipsis separatum ab exteris locum habeant» (BSC, ms. 18.H.30, p. 27).

[18] Sin dalla fondazione era prevista l'elezione di alunni da mantenere in Collegio gratuitamente, grazie alle rendite dell'eredità Campana. Il loro numero si attesta, a partire dal 1721, a quattro.

[19] Cfr. BSC, ms. 18.H.30, p. 32.

Un'analoga suddivisione spaziale tra alunni del Seminario e convittori laici era quasi sicuramente prevista nella cappella interna al palazzo, anche se non ne rimane, almeno per i primi periodi, conferma esplicita. Il luogo rivestiva un ruolo cruciale nell'educazione e nella quotidianità dei giovani: sin dall'inizio delle attività presso Palazzo Campana, tutti erano chiamati a riunirsi nell'oratorio per la preghiera collettiva mattutina e serale, per la messa quotidiana, ma anche la confessione, prevista nella frequenza di almeno due volte al mese, e infine per un momento di raccoglimento prima e dopo ogni uscita verso la Cattedrale[20].

La sala destinata a ospitare la cappella era situata al primo piano. Si provvide subito ad allestirla in modo consono: lo stesso cardinale Spada finanziò in prima persona la sistemazione della pala d'altare e degli altri complementi d'arredo[21]. Ancora, alle decisioni dei vescovi vanno imputate le spese successive per suppellettili, arredi e lavori di adattamento della cappella: un impegno costante che rivela la centralità che il luogo dovette assumere nella vita dell'istituto[22]. L'inventario del 1728 già citato offre un'idea più concreta della stanza:

> una cappella con un sol'altare, dedicato alla beatissima Vergine della Neve, sotto il di cui patrocinio detto Collegio, e Seminario vivono. Il quadro del detto altare rappresenta l'imagine della beatissima Vergine con il Bambino Giesù in braccio, a mano destra santa Barbara, et alla sinistra s. Gioseppe nella qual cappella vi si celebra una messa quotidiana per commodo de giovani studenti in sodisfazione degl'oblighi de benefizii annessi al detto seminario, come dalla tabella appessa appresso l'altare di detta cappella, il quale è ornato di Cena in tavola dipinta in chiaro scuro con suoi filetti d'oro, et in essa vi sono li suoi sedili in noce a torno bene intesi[23].

La documentazione non nasconde come la cappella avesse bisogno di altri interventi: i drappi in tessuto che ornavano le pareti della stanza al tempo del vescovo

[20] Le Costituzioni del 1716 riprendono quasi integralmente quelle del Seminario; il capitolo dedicato alle attività da svolgere nella cappella è il quarto, *De divino cultu* (cfr. BSC, ms. 18.H.30, pp. 20-24). Nelle *Regole* del 1792, all'uso dello spazio è dedicato il secondo capitolo, *Degli esercizi di spirito* (Calcagnini, 1792, pp. 15-22).

[21] Cfr. ASC, vol. 38, c. [2]r: sono elencate le operazioni condotte dal vescovo «di suo proprio danaro».

[22] Si veda, ad esempio, il mandato di spesa per l'economo del Seminario e Collegio del 1721 per il pagamento di «utensili per la cappella», tra i quali figurano tovaglie e un messale nuovo (ASC, vol. 36, c. 253v). I libri di entrate e uscite dell'istituto e quelli dei verbali delle congregazioni amministrative, costituiscono uno strumento importante per avere un'idea generale di come l'ambiente della cappella dovesse presentarsi nelle diverse epoche cronologiche.

[23] Cfr. ASC, b. 16, fasc. 3.b, c. 2r.

Spada, parte dei beni dei Campana ereditati dal Collegio, risultavano ad esempio «laceri, e consumati assai» già al momento della transazione dei beni[24].

Questo stato di cose spinse a richiedere un progetto per una nuova cappella nel 1759, che tuttavia non fu nei fatti mai realizzato. Esso però non solo testimonia l'insofferenza per una stanza ormai troppo angusta per contenere gli ospiti dell'istituto in costante crescita, ma risulta anche utile per comprendere quali dovevano essere le modalità di utilizzo della sala: sul lato lungo dello spazio rettangolare disegnato è prevista una doppia schiera di banchi e inginocchiatoi per i giovani, suddivisi tra «alunni» (seminaristi) e «convittori» laici, secondo la stessa *ratio* impiegata nel refettorio, seppur senza la distinzione ivi adoperata per gli alunni Campana.

Un altro dei luoghi fondamentali per la vita del Seminario e Collegio era il dormitorio. Come previsto dalla letteratura dedicata[25], anche la nuova struttura educativa a inizi XVIII secolo si era dotata di spazi collettivi per il pernotto dei giovani, ma anche di ambienti singoli per gli appartamenti del personale. L'alloggio dei docenti era auspicato e rispondeva, probabilmente, anche alla necessità di suscitare un senso di appartenenza nel maestro, che spesso non era di Osimo e che in questo modo riconosceva nell'istituzione anche la propria dimora[26]. Gli alloggi ai docenti furono garantiti per tutta la durata delle attività del Collegio, anche se non poche difficoltà si manifestarono alla fine dell'Ottocento, quando l'istituto si preparava ad attraversare una lunga fase di ristrettezze economiche[27].

[24] Cfr. ASC, b. 7, fasc. 1.6, *Mobili consignati a noi infrascritti dal signore Bernardino Pini come procuratore del signore Giovanni Battista Casali spettanti come si asserisce all'eredità del quondam signore castellano Federico Campana*, c. 3r. Derivava dall'eredità Campana anche la pala d'altare già citata raffigurante la Madonna col Bambino, san Giuseppe e santa Barbara, come si evince dai relativi inventari (cfr. ASC, b. 7, fasc. 1.2, *Inventario dei beni di Federico Campana*, 1646, c. [3r]). Il dipinto si conserva oggi nella collezione d'arte dell'Istituto Campana per l'Istruzione Permanente (si veda, in proposito, la scheda OA numero catalogo generale 00272977 redatta da Giulia Lavagnoli, in corso di stampa nel *Catalogo dei beni culturali della Regione Marche*).

[25] Taxaquet, ad esempio, consigliava l'allestimento di cameroni di circa venti letti: «nam huiusmodi pueros oportet singulos in singulis lecti cubare» (Taxaquet, 1565, pp. 158-159).

[26] L'importanza di garantire alloggi ai ministri è sottolineata dalla trattatistica settecentesca: Leonardo Cecconi raccomanda di allestire per il personale locali consoni al retaggio del Seminario (Cecconi, 1766, pp. 55-56).

[27] Il caso più eclatante è quello di Giuseppe Ignazio Montanari, docente di letteratura italiana, che nel 1864 si vide privato del proprio alloggio, dopo «22 anni di onorato servizio» (la vicenda, conclusasi con la cessione di un alloggio da parte del Comune, è riportata dal carteggio, conservato a Osimo, AD, Serie Osimo, Seminario Vescovile, b. 18, Memorie, Corrispondenza, Disposizioni, 1787-1903, fasc. 8, *Caso Montanari*, 1862-1864).

I dormitori comuni per gli allievi furono allestiti nel secondo e ultimo piano del Palazzo, inizialmente nel numero di tre[28], presumibilmente due per i seminaristi e uno per i convittori[29]. Ogni camerata era posta sotto la custodia di un prefetto, che doveva assicurare il rispetto delle regole interne prescritte dalle Costituzioni[30]. Ancora l'inventario del 1728 offre interessanti spunti sull'organizzazione interna dei dormitori: i giovani avevano in dotazione un letto con proprio materasso e coperte, e una lucerna; alle pareti della stanza erano appesi alcuni quadri della Beata Vergine, a ornamento del luogo ed evidentemente in linea con le massime edificanti che l'istituto intendeva trasmettere[31].

Le camere dei maestri furono invece collocate al primo piano. In fase progettuale venne preso in considerazione il problema della quiete dei ministri che pernottavano a palazzo: il vescovo Spada, nel chiedere delucidazioni all'architetto, domandava se le stanze dei docenti, situate esattamente sotto il corridoio che portava ai dormitori dei giovani e perciò molto frequentato, non fossero «troppo soggette, et impraticabili»[32]. L'elenco di beni mobili stilato nel 1721 offre pochi cenni sull'arredamento, che comunque doveva prevedere, per parte dell'istituto, almeno alcuni quadri, scansie e altre piccole suppellettili[33].

Adattamenti, ampliamenti e nuovi spazi funzionali

Nel corso degli anni aumentarono vistosamente le richieste di accesso al Campana, sia da parte dei seminaristi che dei convittori: per questo, la struttura dovette dotarsi di nuovi spazi.

[28] Si vedano i disegni di progetto di Pucciarini (ASCE, *Disegni*, n. 27), in cui sono contrassegnate con la lettera «D» («Dormitori») due stanze; e una terza è registrata come «E», ovvero «Stanza a piacere di S[ua] E[minenza]»; con ogni probabilità, quest'ultima si aggiunse alle altre sin dall'apertura del Seminario e Collegio, come si ricava dalla lettera inviata dal vescovo Spada nel luglio 1716 (cfr. ASC, b. 9, fasc. 1, 2).

[29] La stima è condotta sulla base dell'esame del numero delle rispettive categorie di allievi presenti a Palazzo Campana nei primi anni: nel 1719 abitano l'edificio 10 convittori laici, mentre sono ben più numerosi i seminaristi ospitati: in tutto 16 (le cifre si ricavano dal conteggio effettuato in ASC, vol. 36).

[30] Si veda in particolare il settimo capitolo, *Mores in cubiculo, et lecto servandi* (BSC, ms. 18.H.30, pp. 29-31).

[31] Cfr. ASC, b. 16, fasc. 3.b, c. 6r.

[32] La comunicazione è contenuta in alcune carte sciolte manoscritte, conservate insieme ai progetti di adattamento del Palazzo in ASCE, *Disegni*.

[33] Sono citate, in questi anni, le stanze del rettore, dei maestri di retorica e di grammatica (ASC, vol. 36, c. 250v).

Il numero dei dormitori risulta già raddoppiato nella seconda metà del XVIII secolo, quando le liste del personale riportano il numero di sei prefetti, tre per i seminaristi e tre per i convittori, rispettivamente suddivisi in «piccoli», «mezzani» e «grandi». A questa altezza cronologica, il Seminario e Collegio ospita infatti più di sessanta alunni in totale[34]. Con ogni probabilità, in questi frangenti presero a funzionare a pieno regime i cameroni del piano ricavato sopra al refettorio, fatto erigere dal vescovo Giacomo Lanfredini negli anni Trenta del Settecento (Angelelli, 1771, p. 67). Nuove stanze vennero destinate a dormitori anche nel secondo piano della nuova ala a est del Palazzo, fatta costruire a fine secolo dal vescovo Guido Calcagnini[35].

Sotto l'episcopato di Calcagnini avvennero in effetti i cambiamenti e gli ampliamenti più significativi: tra la fine del secolo e l'inizio del successivo il porporato promosse un progetto di riorganizzazione di alcuni locali interni e congiuntamente di creazione di nuovi ambienti, mosso dall'aspirazione sia di conferire all'edificio il decoro estetico consono al prestigio che l'istituzione aveva ormai acquisito, sia di creare spazi rispondenti alle moderne esigenze della didattica del tempo[36]. La preoccupazione di migliorare gli ambienti didattici si manifestò innanzitutto nella realizzazione di entrate autonome sul corridoio, nell'esplicita finalità di ridurre al minimo il passaggio tra le aule e di conseguenza i contatti tra interni ed esterni. Fino a quel momento, infatti, le stanze avevano avuto solo aperture intermedie, in comunicazione l'una con l'altra (Calcagnini, 1792, pp. X-XI).

Le novità più importanti furono però apportate nella nuova ala occidentale del Palazzo, per la cui costruzione il vescovo si affidò alla professionalità di Andrea Vici, allievo di Luigi Vanvitelli. L'architetto realizzò un corpo di fabbrica su tre piani: uno inferiore, che risulta seminterrato per il dislivello del suolo (nel quale progettò un teatro interno), uno intermedio (destinato al refettorio) e uno superiore (per la cappella). Tutti e tre gli ambienti manifestano la particolarità di estendersi su una pianta ellittica, secondo un modello che al tempo aveva preso piede per la dinamicità che poteva conferire allo spazio, e che quindi rivela il chiaro intento di raggiungere in primo luogo gradevolezza estetica (Montironi, 2009, p. 174).

[34] Cfr. ASC, vol. 42, *Entrate e uscite del Seminario*, 1764-1773, c. 101v: sono per la prima volta citate le categorie di piccoli, mezzani e grandi, cui viene assegnato il rispettivo prefetto. Il numero di sei prefetti (suddivisi in tre per i convittori e tre per i seminaristi) risulta comunque raggiunto già nel 1765 (ivi, c. 31v).

[35] Cfr. ASCE, *Disegni*, n. 33.

[36] L'episcopato di Calcagnini fu un momento di grande sviluppo in questo senso per il Seminario e Collegio: per la prima volta nella seconda metà del Settecento risultano registrati con continuità gli insegnamenti del francese, il ballo e la scherma (Calcagnini, 1792).

La cappella venne con ogni probabilità terminata nell'estate del 1784 e inaugurata nel giorno di san Luigi Gonzaga, protettore del Collegio[37]. Il nuovo ambiente poteva finalmente dirsi degno di un'istituzione ormai di spicco sul territorio pontificio, fiore all'occhiello della diocesi osimana. La forma allungata in senso longitudinale, con l'altare su una delle due estremità, riprende quella della sede precedente, ma il disegno di Vici conferisce all'aula la solennità che certamente doveva accompagnare i riti e le attività che alunni e convittori vi svolgevano all'interno. Per questi motivi, la collocazione del luogo non venne più modificata.

Tra le attività didattiche proposte dall'istituto, fin dai primi periodi una posizione di primo piano fu occupata dal teatro, sulla scorta dei modelli educativi che caratterizzavano ormai da più di un secolo il panorama formativo della classe dirigente dell'Europa post-tridentina. Sugli aspetti educativi dell'esperienza drammatica si soffermarono soprattutto i Gesuiti, che ne riconobbero gli effetti positivi per la memoria, ma anche i benefici per l'esercizio della retorica e dell'eloquenza; il teatro si configurava quindi come uno strumento efficace per l'acquisizione dei buoni comportamenti cui i futuri esponenti delle èlite – laiche e religiose – dovevano aspirare (Brizzi, 1981, pp. 184-186).

La promozione di attività teatrali nel Collegio Campana è contemplata, anche se sottoposta a un rigido controllo preventivo da parte del vescovo, sin dalle fasi più precoci della sua costituzione[38]. Le frequenti spese per l'allestimento di un palco e per la realizzazione di scenografie che si rintracciano nei registri di entrate e uscite del Collegio e Seminario danno prova di un'assidua attività, che doveva svolgersi quasi certamente – e con rare eccezioni – nella sala grande del Palazzo, situata al piano nobile dell'edificio[39]. L'ambiente, oggi Aula Magna dell'Istituto Campana, è

[37] Cfr. gli esiti della congregazione del 13 gennaio 1783, in ASC, vol. 71, *Verbali di congregazione*, 1755-1841, c. 85v. La scelta del santo non fu certamente casuale: Luigi Gonzaga fu individuato da Calcagnini «non solamente per protettore, ma per esemplare di purità» (Calcagnini, 1792, p. 6). La sua figura denuncia inoltre il forte debito del Seminario e Collegio con la tradizione gesuitica, cui il santo appartiene (Turrini, 2020).

[38] Già nel 1710 il cardinal Ferdinando D'Adda, allora vicario apostolico della diocesi osimana, rilevava l'idoneità dell'ampia sala del primo piano del Palazzo a svolgere, oltre alle accademie e alle altre funzioni pubbliche, spettacoli teatrali (ASC, b. 16, fasc. 2, 1, [Costituzioni del 1710], c. 2r). L'esercizio drammatico è previsto anche dalle prime Costituzioni del Seminario e Collegio (BSC, ms. 18.H.30, p. 28), anche se lo svolgimento delle stesse dovette risultare di difficile gestione per i vescovi in più occasioni, se già nel 1746 fu necessaria la stesura di una normativa *ad hoc* da parte del vescovo Pompeo Compagnoni; tra le altre regole, il divieto di abbandonare le funzioni liturgiche in cattedrale e in cappella con il pretesto di svolgere le prove per le commedie (ASC, b. 9, fasc. 1, 4.2, *Regolamento da osservarsi per le commedie del Seminario*, 22 gennaio 1746).

[39] Il primo riferimento, in ordine cronologico, è quello delle spese per la costruzione del palcoscenico tra le spese affidate all'economo del Seminario nel 1724 (ASC, vol. 36, c. 321v), ma le

descritto nei disegni del capomastro Francesco Antonio Pucciarini come «Sala per le funtioni publiche, e ricreatione» ed era effettivamente impiegato anche per le pubbliche accademie che si tenevano nel Seminario e Collegio.

Furono la poca praticità degli allestimenti posticci e soprattutto la crescente partecipazione raggiunta anche in concomitanza con l'aumento degli alunni a suggerire la creazione di un vero e proprio teatrino interno. A livello pratico, la nuova sala inaugurata da Calcagnini rimuoveva dall'impaccio di montare e smontare palco e sceneggiature ogni anno e, grazie all'ingresso indipendente, riduceva al minimo la frequentazione del Palazzo da parte degli esterni che assistevano alle rappresentazioni[40].

Anche il primo riferimento a una biblioteca ad uso di seminaristi e convittori appartiene a una fase iniziale: le proposte progettuali del cardinal D'Adda contemplano un pagamento minimo aggiuntivo di tre scudi (mai applicato) all'ingresso della struttura per usufruire della raccolta libraria del Collegio[41]. Le poche ma continue notizie di acquisti di volumi testimoniano l'esistenza di una raccolta libraria sin dai primordi della sua attività. Con ogni probabilità i libri erano però dislocati in ambienti diversi e senza una coerente organizzazione (Bocchetta, 2023, pp. 23-26). Solo il progressivo arricchimento della raccolta, per via soprattutto di lasciti, spinse l'amministrazione a individuare un luogo deputato alla sua conservazione, inizialmente in una stanza originariamente destinata a camera privata (Angelelli, 1792, p. 11). Fu però ancora il vescovo Calcagnini a istituire una «libraria» nel Seminario e Collegio, definendola come «ornamento de' più utili» del Seminario e Collegio (Calcagnini, 1792, p. X), e a dotarla di «due cansie di buon disegno» con la previsione di aggiungerne altre in futuro[42]. Nel XIX secolo venne quindi a strutturarsi una biblioteca con un proprio sistema di collocazione dei volumi e probabilmente con un bibliotecario designato tra i docenti[43].

---

registrazioni sono estremamente frequenti. Evitando di ripercorrerle tutte in questa sede, si rimanda a Graciotti, 2003.

[40] Significativamente, le rappresentazioni erano infatti aperte alla cittadinanza: la presenza di un pubblico esterno denota l'interesse dell'istituto a «pubblicizzare» la propria attività e i risultati dei propri programmi educativi.

[41] Cfr. ASC, b. 16, fasc. 2, 1, c. 2v.

[42] Cfr., per questo, sia Calcagnini, 1792, p. XI, sia l'esito della riunione del consiglio amministrativo del 9 gennaio 1792 per la citazione (ASC, vol. 71, c. 95r [ma 93r]). La biblioteca venne sistemata nel vecchio refettorio, al piano terra, nel locale che oggi corrisponde alla Sala della Tabula Peutingeriana.

[43] La biblioteca risulta sistemata e ordinata per materie da un catalogo topografico allestito nel 1830 da Agostino Maria Molin, docente dell'istituto. Si tratta del ms. 18.H.1 della Biblioteca Storica Campana (per uno studio più approfondito sul volume e sull'organizzazione della biblioteca, si veda Bocchetta, 2023, pp. 21-22).

La prosecuzione delle acquisizioni soprattutto per via degli ingenti e prestigiosi lasciti – il più importante fu quello di Agostino Maria Molin del 1840 (Lucchetti, 2023) – rese necessario un ulteriore trasferimento della raccolta, in una collocazione idonea sia per capienza fisica, sia e soprattutto per decoro. Nel 1851 si procedette quindi all'allestimento della nuova biblioteca in una sala significativamente situata al piano nobile del palazzo[44]. La solennità del momento, come anche il nuovo ruolo dell'ambiente, non più solo aula di servizio per studenti e docenti, ma anche luogo in cui celebrare il lustro dell'istituto, è ricordata dalla lapide realizzata per l'occasione, nella quale si ricorda il nome del vescovo fautore dell'evento Giovanni Soglia Ceroni, oltre ai principali responsabili dell'incremento del fondo librario[45].

Tra gli altri spazi preposti alla formazione dei giovani, rimane ancora da appurare la sistemazione del gabinetto di scienze che a partire dagli inizi del XIX secolo compare nella documentazione del Collegio e Seminario, ma che non sembra avere una collocazione specifica per tutta la storia dell'istituto. Oggi, la collezione costituisce il Museo di Scienze dell'Istituto di Istruzione Superiore «Corridoni Campana» di Osimo[46].

RISULTATI E DISCUSSIONE

Alla luce delle riflessioni condotte, l'esempio del Seminario e Collegio Campana di Osimo rappresenta un caso paradigmatico di come i modelli previsti dalle consuetudini e dalle normative in materia di educazione potevano conciliarsi con le possibilità materiali offerte dalle particolari circostanze in cui le strutture educative si trovavano a operare. Le dinamiche di adattamento e ampliamento dell'edificio illustrano infatti da un lato la progressiva crescita della struttura istituzionale del Seminario e Collegio, nel tentativo di offrire ai suoi frequentatori un programma educativo complesso e rispondente ai principi della formazione moderna, dall'altro la volontà di adeguare lo spazio del Palazzo al prestigio sempre maggiore dell'istituzione[47]. Per questo, lo studio degli spazi e della loro evoluzione

[44] Per una descrizione puntuale del luogo e per un'analisi approfondita dei suoi principali elementi artistici e architettonici, si rimanda a Paolini, 2023.

[45] La lapide si trova ancora nella sala della Biblioteca; anche su questo si veda Paolini, 2023 (in particolare p. 35).

[46] Si veda la scheda di descrizione presente nell'ambito del censimento dei Musei e dei Percorsi culturali della Regione Marche: <https://www.regione.marche.it/Regione-Utile/Cultura/Ricerca-Musei/Id/313/OSIMO-Museo-di-Scienze-Campana> (ult. cons. 20/03/2024). L'Istituto Campana ne conserva invece uno degli inventari (BSC, ms. 18.H.6, *Catalogo delle specie esistenti nel gabinetto di storia naturale, dal 1885-1892*).

[47] Fu una preoccupazione costante dei vescovi quella di non privare l'edificio del «nobile e maestoso prospetto» (ASC, b. 16, fasc. 3.b, c. 1r) che ancora oggi lo accosta agli altri palazzi signorili della

nel tempo risulta significativo anche in rapporto a quella delle prassi educative che vi erano impartite.

Non da ultimo, l'indagine permette di far luce sullo strettissimo rapporto esistente tra il Palazzo e la comunità locale e sul forte valore dell'edificio come «luogo della memoria». Tale legame si è consolidato nel tempo e risulta tuttora significativo soprattutto grazie all'attività dell'Istituto Campana per l'Istruzione Permanente che si occupa oggi di recuperare idealmente le finalità educative del Collegio non solo per mezzo della valorizzazione del ricco patrimonio conservato, ma anche attraverso la trasmissione di una memoria collettiva di alto valore per la comunità[48].

BIBLIOGRAFIA

Alberigo, G., Dossetti, G., Perikles-Petros, J., Leonardi, C. e Prodi, P. (Ed.) (2002). *Conciliorum Oecumenicorum Decreta*. EDB.

Angelelli, D. (1771). *Memorie istoriche concernenti l'istituzione del seminario e collegio Campana della città di Osimo colle varie mutazioni ed accrescimento del medesimo dalla sua prima fondazione sino al presente anno 1771*. Domenicantonio Quercetti.

Angelelli, D. (1792). *Supplimento alle Memorie istoriche del Seminario e Collegio Campana di Osimo*. Domenicantonio Quercetti.

Bocchetta, M. (2023). «Ad uso di esso Seminario e Collegio»: lo spazio dei libri dal 1716 al 1850 circa. In Bocchetta, M., e Lavagnoli, G. (Ed.), *La Biblioteca storica di Palazzo Campana* (pp. 23-33). Istituto Campana per l'Istruzione Permanente.

Calcagnini, G. (1792). *Regole del Seminario e Collegio osimano*. Quercetti.

Cecconi, L. (1766). *Instituzione de i Seminarj vescovili decretata dal Sacro Concilio di Trento*. Stamperia di Ottavio Puccinelli.

Egidi, L. (1977). *Trecento anni di vita della Biblioteca comunale di Osimo. Documentazione storica*. Scarponi.

Giorgi, P. (2016). Sviluppo dell'edilizia scolastica in Italia (xix-xx secolo). In Biondi, G., Borri, S. e Tosi, L. (Ed.), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Altralinea.

Graciotti, R. (2003). *I collegiali in scena. Storia del teatrino del Collegio Campana di Osimo, 1713-1926*. Istituto Campana per l'Istruzione Permanente.

Lavagnoli, G. (Ed.) (2016). *Il Campana. Trecento anni di storia*. Affinità elettive.

Lucchetti, C. (2023). «Lasciati propriamente al Seminario dall'abate professore Molin». I libri di un docente, collezionista e bibliofilo a Palazzo Campana. In Bocchetta, M., e

città di Osimo.

[48] La denominazione della piazza antistante all'edificio, ufficialmente registrata come «piazza Dante» nella toponomastica locale, è rimasta, ancora nel xix secolo, quella di «piazza del Collegio». Per la definizione di «luogo della memoria» si fa riferimento all'opera di Pierre Nora (Nora, 1984-1992).

Lavagnoli, G. (Ed.), *La Biblioteca storica di Palazzo Campana* (pp. 103-109). Istituto Campana per l'Istruzione Permanente.

Nora, P. (1984-1992). *Les lieux de mémoire* (3 voll.) Gallimard.

Marchegiani, C. (2012). *Il seminario tridentino: sistema e architettura. Storie e modelli nelle Marche pontificie*. Carsa edizioni.

Montironi, A. (2009). Collegio Campana. In Polichetti, M.L. (Ed.), *Andrea Vici architetto e ingegnere idraulico: atlante delle opere* (pp. 172-174). Silvana editore.

Paolini, A. (2023). Oltre i libri: la realizzazione della nuova biblioteca nel 1851. In Bocchetta, M., e Lavagnoli, G. (Ed.), *La Biblioteca storica di Palazzo Campana* (pp. 35-46). Istituto Campana per l'Istruzione Permanente.

Quondam, A. (2004). Il metronomo classicista. In Hinz, M., Righi, R., e Zardin, D. (Ed.), *I gesuiti e la Ratio Studiorum* (pp. 379-507). Bulzoni.

Rovetta, A. (1996). L' architettura del Collegio tra xvi e xviii secolo in area lombarda: atti del Seminario, Politecnico di Milano, Facoltà di Architettura, Dipartimento di Conservazione e Storia dell'Architettura, 27 e 28 maggio 1993. In Colmuto Zanella, G. (Ed.), *L'architettura del collegio tra xvi e xviii secolo in area lombarda* (pp. 23-35). Guerini Studio.

Taxaquet, M.T. (1565). *Disputationes quaedam ecclesiasticae. Breuis Christianae ac Catholicae fidei defensio*. Ex domo propria.

Turrini, M. (2020). 'Come lui': la recezione del beato Luigi da Gonzaga nei collegi dei gesuiti (1605-1726). In Carfora, A., e Tanzarella, S. (Ed.), *Come gli altri: san Luigi Gonzaga (1568-1591) a 450 dalla nascita. Ricordarlo da Napoli e dal Mediterraneo* (pp. 123-157). Il pozzo di Giacobbe.

UNA APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN DURANTE EL SEXENIO DEMOCRÁTICO (1868-1874) EN VALENCIA

An Approach to Education during the Spanish Democratic Sexennium (1868-1874) in Valencia

Cristina Navarro Robles[1]
Universitat de València (España)
https://orcid.org/0009-0004-7785-7309

Resumen

Durante el Sexenio Democrático (1868-1874) la educación fue entendida como el mecanismo regenerador de la sociedad, de tal forma que debía extenderse por todas las clases sociales. Es durante este periodo en el que se pusieron en marcha iniciativas tanto formales como no formales para incrementar la instrucción de las clases trabajadoras y las mujeres. En ciudades como Valencia, la Escuela de Artesanos (1868), las Bibliotecas Populares, el Centro Republicano Instructivo (1869) o las escuelas de adultos y adultas fueron iniciativas que teóricamente aspiraron a la instrucción de estos grupos sociales y a su emancipación social.

Palabras clave: Escuela de Artesanos; Institución Libre de Enseñanza; Sexenio Democrático; educación popular; Valencia.

Abstract

During the Spanish Democratic Sexennium (1868-1874) education was understood as the regenerative mechanism of society, in such a way that it should be extended to all social

[1] Este trabajo cuenta con la financiación de una ayuda predoctoral de la Universitat de València, en el marco del programa «Atracció de Talent».

classes. It is during this period that both formal and non-formal initiatives were launched to increase the education of the working classes and women. In cities like Valencia, the School of Craftsmen (1868), the Popular Libraries, the Republican Instruction Center (1869) or the schools for adults were initiatives that theoretically aspired to the education of these social groups and their social emancipation.

Keywords: School of Artisans; Free Institution of Education; Spanish Democratic Sexennium; popular education; Valencia.

INTRODUCCIÓN

El Krausismo fue una corriente filosófica clave en los cambios socio-culturales acontecidos en España en un periodo como el Sexenio Democrático (1868-1874) que concebía la educación como mecanismo de regeneración social. En el caso de Valencia, entre las iniciativas de educación no formal encontramos la Escuela de Artesanos, una institución fundamental en la configuración de la cultura de la clase obrera valenciana, de la cual Eduardo Pérez Pujol sería clave en su creación. Su objetivo era desvincular al obrero del analfabetismo y establecerse como una herramienta para su emancipación.

Esta institución formó parte del entusiasmo educativo del momento en esta ciudad que contaba, además de con esta institución, con gran número de iniciativas instructivas como las Bibliotecas Populares, las escuelas nocturnas de adultos o las escuelas de párvulos. Proyectos que, en su gran mayoría, iban de la mano del Partido Republicano acorde a la base de pensamiento del republicanismo, que comprendía la regeneración social a través de la educación del obrero. Una de las iniciativas a destacar es el Centro Republicano Instructivo, que pretendía sobre todo, la formación cívica de los ciudadanos y ciudadanas.

El objetivo de este trabajo es hacer una breve aproximación al panorama educativo de la ciudad de Valencia a través de las iniciativas de educación no formal puestas en marcha en el periodo a estudiar, y que fueron recogidas por individuos como Eduardo Pérez Pujol en su obra *La Cuestión Social* (1872) y que quedaron registradas en los fondos de Instrucción Pública del Archivo Municipal de Valencia. Asimismo, se pretende analizar si dichas iniciativas pudieron jugar un papel importante en el proceso de cambio identitario de los obreros y en su participación social.

LA ESCUELA DE ARTESANOS: EDUCACIÓN TÉCNICA Y EMANCIPADORA DEL OBRERO

Para abordar el tema de la educación de las clases trabajadoras durante el periodo histórico del Sexenio Democrático (1868-1874), es fundamental recordar la importancia del krausismo, que no concebía la educación, instrucción y enseñanza

sino es en y a través de las asociaciones en las que el hombre se realiza, comprendiendo las diversas instituciones educativas insertas en una organización federativa (Esteban, 1990: 45). No podemos olvidar tampoco que durante este periodo se le dió una gran importancia a la educación por parte de culturas políticas como el republicanismo o el internacionalismo, con el fin de fomentar la civilidad y la participación de los sujetos en la sociedad (Sanfeliu, 2020: 452).

Uno de los organismos educativos más significativos en la formación integral del obrero en la ciudad de Valencia sería la Escuela de Artesanos. Inaugurada el diecisiete de noviembre de 1868, su objetivo principal fue perfeccionar las fuerzas productivas capitalistas, contemplando la problemática obrera (Monlleó, 1996: 201). Se creó gracias a la iniciativa de un grupo de reformistas que, favorecidos por el impulso político de la *Revolución Septembrina*, dedicaron todos sus esfuerzos en mejorar la formación obrera. Esta escuela tenía un doble objetivo: por un lado, plasmar las mentalidades de las clases medias valencianas protagonistas de este periodo histórico, con el fin de avanzar a través de la formación hacia un Estado Moderno (capitalista); por otro, la visión democrática y popular en la que se inscribía la acción educativa. Una propuesta que fue apoyada, una vez establecido un nuevo gobierno revolucionario, por algunos miembros de la Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia, entre los que se encontraba Eduardo Perez Pujol (Piqueras, 1983: 130 y ss).

Por ello, propone una escuela gratuita y nocturna, que dividía sus estudios en tres secciones: estudios preparatorios, elementales y de aplicación. Respecto a los estudios preparatorios, estaban compuestos por conocimientos de lectura y escritura en escuelas de adultos; los estudios elementales organizaban los conocimientos de dibujo lineal, química, aritmética, geometría y asignaturas de formación ciudadana como derecho político, historia y geografía; por último, los estudios de aplicación integraban los estudios prácticos para los trabajos artesanales o mecánicos (cerámicas, construcción, fundiciones, agricultura, pieles, cuidado de metales, máquinas de vapor…) (Monlleó, 1996: 202 y ss).

Una institución mixta financiada con fondos públicos y privados, ya que la Diputación Provincial aportaba un 10 por ciento del presupuesto y el Instituto de Segunda Enseñanza un 33 por ciento. Una heterogeneidad que también se puede observar en el ejercicio de los distintos niveles de estudios, ya que los preparatorios serían desempeñados por los padres escolapios, a diferencia de los estudios elementales que se impartían por profesorado remunerado (Martínez, 1985: 100).

Sin embargo, el peso financiero básico de la Escuela de Artesanos recaía en el conjunto de industriales, comerciantes y profesores, lo cual deja ver un interés y dedicación, además de una predisposición a favorecer la cualificación obrera con el fin de crear una mano de obra inteligente, cosa que, posiblemente no se correspondiera totalmente con la realidad valenciana (Piqueras, 1983: 140). Periódicos

como *El Constitucional* (1883) años después de la inauguración de esta institución, se harán eco del interés social de las clases medias en el fomento de la instrucción popular

> El pasado año, por fiestas de Navidad, recibió el señor marqués de Colomina, presidente de las Escuelas de Artesanos, una carta con la firma *Cuansevol,* y que contenia (sic) un billete de banco de mil pesetas que el anónimo bienhechor destinaba para el fomento de la instrucción popular. Este año se ha repetido el donativo, acompañado de las lineas (sic) que siguen: «*Cuansevol* para lo consabido en beneficio de la Escuela de Artesanos [...]» [2].

Este interés en el fomento de la formación del obrero no sería altruista, tendría una intención de regeneración del país y de la mejora económica del mismo. Eduardo Pérez Pujol en su obra *La Cuestión Social en Valencia (1872)* dejaría clara esta defensa, ya que

> [...] el obrero, antes que obrero, es hombre; y no ha de vivir solamente la vida del instinto, no ha de permanecer aislado por la ignorancia, extraño al movimiento civilizador que le rodea [...] Es necesario, pues, mejorar la suerte del trabajador por medio de una instruccion (sic) que ilustre y desarrolle su inteligencia, á (sic) la vez que perfeccione su aptitud económica (Pérez, 1872: 82).

Una instrucción cívica para el obrero que necesita, según la perspectiva de este autor, ir acompañada de una instrucción primaria, técnica y moral-religiosa que ayudaría a la regeneración social y, sobre todo, a resolver los problemas entre el capital y el trabajo. Por ello, en esta tarea, la Escuela de Artesanos sería una institución fundamental en la cultura de la clase obrera. No solo por la formación técnica aprendida en ella, sino por el significado social que esa institución tenía, la cual pone en el centro al artesano, su capacidad intelectual y su formación integral. Con este organismo y otros muchos surgidos en este periodo, se pretendía desvincular la idea del obrero y el analfabetismo, favoreciendo con ello ese planteamiento revolucionario, basado en conocimientos científicos que en última instancia promoverían su participación social a través de la educación.

Diez años más tarde la prensa continuaba con el reconocimiento de este doble objetivo de la Escuela de Artesanos, que iría más allá de ser una institución técnica, y que se convertiría en una herramienta emancipatoria al servicio del obrero. Así lo podemos ver en la descripción de actos como entregas de premios de la Escuela

[2] Anónimo. *El Constitucional. Crónica local y general*. Año X, nº 519, 28 de diciembre de 1883, Valencia. Biblioteca Virtual de Prensa Histórica.

que *El Comercio. Diario político, literario y de intereses materiales* (1879), recogerá en sus páginas:

> Nada nos es tan agradable como enseñar actos en los que llevan la parte principal los hijos del trabajo, los puños obreros de la inteligencia. No hace muchos años, cuando la enseñanza se hallaba secularizada [...] ni podia (sic) la prensa ocuparse de actos referentes á (sic) centros de instrucción libre, ni podia (sic) esperarse que los modestos jornaleros é (sic) industriales descollaran (sic) en ninguna de las ciencias, cuyo conocimiento les interesa, y que se encontraban vinculados en los hijos mimados por la fortuna ó (sic) favorecidos por la suerte; hoy felizmente ni existen aquellas trabas, ni los conocimientos científicos se hallan tan monopolizados, las ciencias todas se difunden por igual y por este camino se llega á la democracia del saber [3].

Un enardecimiento que iría acompañado del apoyo de las figuras intelectuales en el transcurso de los años. Soporte que según la *Memoria leída en el Paraninfo en la apertura del curso de la Escuela de Artesanos*, recogida en *La Lealtad. Periódico Monárquico* (1881) de Valencia, vendría desde los propios creadores de la Escuela así como de la intelectualidad valenciana:

> Abierta la sesion (sic), el secretario Sr. D. José Soliveres leyó una interesante y detallada Memoria relativa al crecimiento que adquieren estas Escuelas, debido al celo y proteccion (sic) de los individuos que se hallan á (sic) su frente y á (sic) la cooperacion (sic) de otras personas importantes que se interesan en la instruccion (sic) de la clase obrera [4].

Una instrucción que debía ser «primaria, técnica y moral» (Pérez, 1872: 82), pero que, según Pérez Pujol, contaba con algunas debilidades derivadas de las condiciones tanto laborales como morales del obrero, ya que «las horas de trabajo y especialmente las veladas, impiden la instruccion (sic) de muchos obreros» (Pérez, 1872: 82 y ss.). Unas debilidades que se podrían solventar por medio de la creación de un *Patronato de Aprendices* que tuviese como objetivo estimular a los educandos, contar con la motivación de oficiales y maestros para que asistiesen a las clases; observaran la aplicación práctica de sus oficios; adjudicaran cátedras necesarias e incluso organizaran la adjudicación de premios a los alumnos (Monlleó, 1996: 203 y 204).

[3] Anónimo. (1879). «Escuela de Artesanos de Valencia». *El Comercio. Diario Político, literario y de intereses materiales.* Año III, nº 722, 30 de septiembre de 1879. Biblioteca Virtual de Prensa Histórica.

[4] Anónimo. *La Lealtad. Periódico Monárquico, órgano oficial del partido católico-tradicionalista en Valencia.* Año I, nº 137, 4 de octubre de 1881, Valencia. Biblioteca Virtual de Prensa Histórica.

La Escuela de Artesanos tuvo en cuenta a todos los sectores profesionales, tanto artesanos como agricultores, maestros, incluso aprendices, a la hora de explicar estas nuevas enseñanzas de aplicación que se iniciaban en la ciudad, consideradas por sus creadores en consonancia con la riqueza de Valencia y con el fin de aumentar su productividad. En suma, buscaba mejorar la condición moral del alumnado por medio de la instrucción para llegar a formar parte de la clase media, ante la proletarización de los artesanos tras la Revolución Industrial (Monlleó, 1996: 205 y ss.).

No obstante, se había pensado dar una educación profesional media al obrero sin tener en cuenta el analfabetismo de la población, por lo que, esa formación técnica fue quedando a un lado debido a la necesidad de prestar atención a la instrucción primaria. Para ello, la Junta promovió la creación de doce escuelas de primeras letras por la que pasaron desde que se abrió en marzo de 1869, 1892 obreros, vaticinando que la principal actividad que desempeñó realmente la Escuela de Artesanos fue la instrucción primaria (Piqueras, 1983: 141).

Esta Escuela supuso una renovación pedagógica en la formación gratuita del obrero, introduciendo adelantos pedagógicos como la sustitución de los exámenes de fin de curso por la hoja-historial de cada alumno, o con la implantación de la enseñanza graduada (Canes, 1983: 125). Sin embargo, la realidad de sus resultados, como argumentaba Perez Pujol (1872), evidenciaba unas carencias derivadas de la falta de costumbre de la educación y formación técnica del obrero, ya que no era un hábito de las clases trabajadoras.

José. A. Piqueras concluye que la Escuela no cumplió con sus objetivos trazados, pero sí que en ella encontraron cualificación y perfeccionamiento del oficio algunos hombres que mejoraron su nivel profesional y que lo hicieron realmente a pesar de la escuela y no gracias a ella, con una voluntad que permitía sobreponerse a las clases rutinarias y al progresivo descenso del nivel de las enseñanzas (Piqueras, 1983: 145 y 146). Una conclusión que contrasta con lo que la prensa posterior publicaba sobre la Escuela de Artesanos y las expectativas que en ella se depositaban como regeneradora de la clase obrera, y en definitiva de la sociedad. Así lo reflejan periódicos como *El Comercio. Diario político y de intereses materiales* (1879*)* que manifestaba el gran nivel educativo de esta escuela, justificando el esfuerzo invertido en ella con los resultados obtenidos de la misma:

> La Escuela de Artesanos ha presentado tan variados estudios, que prueban el lisonjero estado de instruccion (sic) en que se hallan sus alumnos. Sus patronos no tendrán motivo de arrepentirse de los esfuerzos que en pró (sic) de la enseñanza hacen. [...]

el nombre de la Escuela de Artesanos puede con orgullo figurar á (sic) la altura de las primeras de su clase, no solo de España sino del extranjero[5].

OTRAS INICIATIVAS DE EDUCACIÓN POPULAR EN VALENCIA

La Escuela de Artesanos no fue la única institución de educación no formal que se puso en marcha en estos años en la ciudad de Valencia. Iniciativas como la Biblioteca Popular inaugurada el uno de diciembre de 1868, serán creadas con el objetivo de difundir la ilustración en la clase trabajadora. Reuniría unos 500 volúmenes aportados por las clases medias valencianas (Monlleó, 1996: 2011). Tal y como ha recuperado Antonio Viñao (1989), estas Bibliotecas Populares se crearon como algo más que un almacén de libros, ya que fueron el origen de otras actividades y el medio para la consecución de objetivos más amplios, con un aire escolar, moralizador y utilitario. Sin embargo, tuvieron una escasa difusión e incidencia en su objetivo principal: incorporar a las clases trabajadoras a la regeneración social del progresismo liberal y reformista facilitando el acceso y la integración del pueblo en la cultura, el progreso y la ciencia que capitalizaba y promovía.

La Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia también pondría en funcionamiento unas Conferencias Públicas en octubre de 1868 con el propósito de difundir entre la clase trabajadora las ventajas de la asociación de consumos y la divulgación de los medios que ofrecen las clases medias a las clases populares para salir de la pobreza. Periódicos como *Las Provincias* hablarían en sus números de una «efervescencia instructiva» en la ciudad de Valencia, que se extenderá a otras instituciones valencianas, como por ejemplo a las Escuelas Pías, que se preparaban para inaugurar sus escuelas de adultos. O a la Liga Valenciana de Enseñanza, formada por profesores que, sin ser retribuidos, querían enseñar a leer, escribir y conocer algún oficio a aquellos que carezcan de instrucción (Monlleó, 1996: 210 y ss).

El Partido Republicano también va a jugar un papel importante en la expansión educativa valenciana, ya que en las bases de su ideario se recogía el interés por expandir la educación a todos los grupos sociales. Este interés se materializó en proyectos educativos como el Centro Republicano Federal Instructivo, con el objetivo de ilustrar a las clases trabajadores en conocimientos básicos de lectura y escritura o más complejos como política, derechos y deberes del ciudadano, historia política de España, historia de la casa de Austria y la de Borbón o economía política, entre otras (Monlleó, 1996: 210).

[5] Anónimo. *El Comercio. Diario político, literario y de intereses materiales*. Año III, número 664, 3 de agosto de 1879. Valencia. Biblioteca Virtual de Prensa Histórica.

El Centro Republicano de Valencia que data su existencia de principios del año 1869, en el año 1871, mantenía una escuela que contaba con 82 alumnos y hacía constar que eran de «ambos sexos y de todas las edades». Se notificaba también, en el informe municipal el avance del alumnado en materias como Lectura, Escritura, Aritmética, Sistema métrico, Historia General de España y de Valencia, Física Descriptiva, Astronomía, Geografía y Dibujo lineal[6]. La creación de dicho Centro Republicano valenciano para alumnos de «ambos sexos» pone de manifiesto que los republicanos comenzaban a comprometerse en la práctica y de una forma más igualitaria, con la instrucción popular.

Una educación enfocada a desarrollar la inteligencia, pero también a fomentar la formación moral de los sujetos que componían la sociedad para que pudiesen participar en el desarrollo económico colectivo y como mecanismo clave para conocer y reclamar sus derechos (Sanfeliu, 2020). Así quedará reflejado en la prensa republicana federal del momento, concretamente en el periódico *El Municipio: Periódico republicano federal* de Alicante, donde se realiza un alegato a favor de la educación moral e intelectual como mecanismo emancipador del pueblo:

> Convenido ya que la educación es la gran palanca civilizadora […]. Leer! He aquí el gran secreto. Un pueblo que lee es un pueblo que tiene conciencia de lo que vale, de lo que puede y de lo que sabe. […] Aquí el espíritu público por desgracia no se alimenta de ese pan del alma que se llama instrucción. Vale más, significa más para el pueblo un rasgo de afecto en un discurso ardiente de un tribuno de dudosas intenciones, que la lectura de un folleto donde se explica la naturaleza de los derechos del hombre, o los deberes del ciudadano[7].

Una educación que se promovía desde estos sectores como laica, basada en los principios de libertad, igualdad y fraternidad, fundamentos que actuaron como guía en las decisiones educativas, aunque cabe resaltar que no existió una política educativa propiamente republicana en este periodo. Sin embargo, la cultura política republicana y sus redes de sociabilidad y difusión concederán especial atención a la instrucción pública como base del progreso del país y de sus ciudadanos y ciu-

[6] Anónimo, «Sesión Pública celebrada por la Junta Local de primera enseñanza para la distribución de los premios con los que el Excmo. Ayuntamiento recompensa en el presente año á los alumnos de las Escuelas Públicas de esta capital que más se han distinguido por su aplicación y buen comportamiento», 24 de junio de 1871. Caja subclase B, 1C. Archivo Municipal de Valencia.

[7] Anónimo, «El pueblo no lee», *El Municipio. Periódico republicano federal*, año II, nº 323, jueves 12 de diciembre de 1872. Biblioteca Virtual de Prensa Histórica.

dadanas, así como a la idea de «organizar los estudios de nuestra educación social desde las más modestas esferas hasta las más altas»[8].

Un ideario educativo que se tradujo en iniciativas de educación popular vinculadas a los Centros Instructivos Obreros y a los Centros Republicanos, a través de escuelas laicas, bibliotecas populares, clases de adultos y actividades culturales (Garcerán, 2017: 191 y ss.).

La ciudad de Valencia en estos años fue una muestra del ansia de expandir la educación a todas las clases sociales con el fin de regenerar España y de salvar la difícil situación a que se veían abocadas las clases trabajadoras. En esa tarea educadora, serían fundamentales diversidad de agentes que fueron los encargados de ponerla en marcha, entre ellos, las clases medias valencianas, que buscaban principalmente regenerar moralmente a la clase trabajadora; y los empresarios, que necesitaban difundir conocimientos para el mejor desempeño de su oficio y frenar los impulsos del cambio social originados por la recién nacida I Internacional (Monlleó, 1996: 210 y ss.).

Ese afán de expandir la educación se va a ver reflejado en la gran cantidad de organismos educativos predominantes en esta ciudad entre los años 1868 y 1874, que van a ir dirigidas tanto a mujeres como a hombres, desde los ámbitos formales y no formales y que van a ser la consecución material de las aspiraciones educativas del momento. En la *Memoria leída por el Secretario de la Junta Local de Primera Enseñanza de Valencia en la sesión pública celebrada por esta Junta para la distribución de los premios con que el Excmo. Ayuntamiento recompensa a los alumnos de las escuelas públicas de esta capital*, van a quedar reflejadas dichas iniciativas formativas.

Tabla 1. Situación educativa en Valencia (1871).

Escuelas	**Nº de alumnos y alumnas**	**Profesorado**
Escuelas Públicas de Niñas	1667 alumnas	Doña Eusebia Ferrer Doña Felicia Martín Doña Josefa Marra Doña María Sanchez Doña Matilde León Doña Eugenia Espinós Doña Francisca Ibáñez
Escuela de Música de Niñas	40 alumnas	Doña Consuelo del Rey

[8] La Tertulia, «Instrucción Pública», *El Municipio. Órgano del Partido Republicano federal de la Provincia de Alicante*, año III, nº 343, jueves 9 de enero de 1873. Biblioteca Virtual de Prensa Histórica.

Escuela de Adultas	33 alumnas	Señoras de Loreto
Centro Republicano	82 alumnos	D. Eleuterio Perez Vilallave
Colegio Andressiano de las Escuelas Pias	1040 alumnos	–
Casas de Caridad de niños huérfanos de San Vicente Ferrer	603 alumnos 493 alumnas	–
Asilo Municipal	40 niños 20 niñas	–
Escuelas de Artesanos	800 alumnos	–

Memoria leída por el Secretario de la Junta Local de Primera Enseñanza de Valencia en la sesión pública celebrada por esta Junta para la distribución de los premios con que el Excmo. Ayuntamiento recompensa a los alumnos de las escuelas públicas de esta capital (24 junio 1871). Archivo Municipal de Valencia.

Unas iniciativas a las que se suma la iniciativa de crear, a propuesta de la Junta, «asociaciones de ambos sexos en cada barrio [...] para que puedan funcionar á (sic) la apertura de las escuelas en Setiembre (sic) próximo»[9].

Unos proyectos que se ampliarán un año después como recoge el análisis realizado por Eduardo Pérez Pujol en su libro *La Cuestión Social* (1872):

Tabla 2. Iniciativas de instrucción en Valencia recogidas en La Cuestión Social (1872).

Escuelas de Párvulos	San Vicente Ferrer	280 niños y niñas
	San Luis Gonzaga	700 niños y niñas
	Asociación de Beneficencia domiciliaria de Nuestra Señora de los Desamparados	300 niños y niñas de 7 años
	Cuatro asilos gratuitos benéficos	1716 párvulos
Enseñanza Primaria elemental y superior	10 escuelas de niños	1893 alumnos
	x escuelas de niñas	1667 alumnas

[9] Memoria leída por el Secretario de la Junta Local de Primera Enseñanza de Valencia en la sesión pública celebrada por esta Junta para la distribución de los premios con que el Excmo. Ayuntamiento recompensa a los alumnos de las escuelas públicas de esta capital (24 junio 1871). Archivo Municipal de Valencia.

	Escuelas Pías	1040 niños
	Asilo municipal de mendicidad	10 niños 20 niñas
	Casas de San Vicente Ferrer, Beneficencia y Misericordia	603 niños 160 niñas
	Asociación de Nuestra Señora de los Desamparados	90 niñas
Enseñanza nocturna	Escuelas Pías (1 escuela)	–
	Escuela de Artesanos (3 escuelas- enseñanzas básicas)	386 alumnos
	Centro Republicano Instructivo	82 alumnos
	Gratuita diurna y nocturna de adultos	77 alumnos
	Dominical Extramuros	133 alumnos
	Escuela de Mujeres bajo la protección de la Corporación Municipal de las Monjas de Loreto	33 alumnas
	Escuelas nocturnas subvencionadas por la Asociación Católica	250 alumnos
Educación técnica	Escuela de Artesanos	480 alumnos - asistencia intermitente
Educación Moral Católica	Conferencias Dominicales dogmáticas y morales para obreros	–
	Escuelas donde se enseña doctrina cristiana a niños (5 escuelas)	–

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de Pérez (1872)[10]

[10] En la obra *La Cuestión Social* (1872), Eduardo Pérez Pujol hace un análisis de la educación en la ciudad de Valencia, llegando a concluir que a pesar de la gran cantidad de iniciativas educativas, «no se satisface toda la necesidad de enseñanza que Valencia siente»(Pérez, 1872:84), responsabilizando directamente a la indiferencia de la clase media en la formación del obrero, la cual sería «la encargada de penetrar[ia] en todas las capas sociales asi la nocion del derecho propio [...] [que] ahogar[ía] para siempre las perturbadoras predicaciones de utopias ó funestas ó imposibles» (Pérez, 1872: 93).

En estas aspiraciones educativas podemos observar que el interés educativo no solo fue dirigido a niños y hombres, sino que incluía, también, a las mujeres. En esta ampliación de su educación jugó un papel fundamental la presencia de instituciones religiosas que se hicieron cargo de la misma y fomentaron la instrucción femenina del momento. Podemos observar, además, que las aspiraciones educativas en esta ciudad se distribuían en cuatro ámbitos diferenciados: la formación artística, la formación técnica, la formación moral-religiosa y la instrucción básica.

CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta la limitación de las fuentes estudiadas es complicado obtener conclusiones extrapolables a un grupo social en un momento determinado. Sin embargo, sí que podemos hacer una aproximación al panorama educativo de la ciudad de Valencia respecto a la instrucción del obrero.

La Escuela de Artesanos sería una de las instituciones más relevantes en Valencia en cuanto a la instrucción del obrero introduciendo reformas pedagógicas innovadoras e influenciadas por la corriente filosófica del Krausismo. No obstante, el analfabetismo de la población, así como la falta de hábito educativo de los obreros, hicieron que los objetivos ambiciosos respecto a la formación técnica de la escuela quedaran a un segundo plano y prestaran especial atención a la instrucción primaria y a su consolidación. Una institución que también evidenciará el interés tanto de las instituciones como de la sociedad, específicamente de las figuras intelectuales de las clases medias que pretendían regenerar la sociedad a través de la culturización de la clase obrera.

Un crecimiento cultural que, además, sería completado con otras iniciativas vinculadas al Partido Republicano de Valencia, el cual compartirá la percepción de la educación como herramienta regeneradora. Desde el Centro Republicano Instructivo, así como las Bibliotecas Populares o las iniciativas educativas de los ámbitos religiosos, van a poner el foco en expandir y consolidar la educación primaria, alfabetizando a las personas de clases trabajadoras, desde la infancia hasta la adultez con las escuelas de adultos.

Unas iniciativas que evidenciaron un entusiasmo de la intelectualidad valenciana de difundir la educación no solo a las clases acomodadas, sino a las clases trabajadoras con una intención moralizadora, regeneradora y perfeccionadora del capital económico. Todos los proyectos puestos en marcha en Valencia, dirigidos a todos los grupos de edad (desde párvulos hasta la formación técnica y de adultos) ponen de manifiesto un interés real por moralizar a la sociedad a través de la educación, cumpliendo con el principio revolucionario defendido por la cultura política del republicanismo.

Todo parece indicar que estos proyectos pudieron tener influencia en el cambio identitario del obrero y su participación social, sobre todo en su autopercepción y en el cambio de mentalidad respecto a la concepción del analfabetismo de las clases trabajadoras, generando un nuevo discurso en el que la capacidad intelectual del obrero se ponía en el centro.

REFERENCIAS

Canes, Francisco (1983). Aportación al estudio de la primera enseñanza pública en la ciudad de Valencia: innovaciones educativas en el siglo xix. *Historia de la Educación*, *2*, 123-129.

Esteban, León (1979). La Institución Libre de Enseñanza en Valencia. *Revista Española de Pedagogía*, *37* (144), 95-130.

Garcerán, Rafael (2017). *El obrerismo educativo en Mallorca. El proyecto pedagógico republicano y el socialista*. (Tesis doctoral, Universitat de València), 191-197.

Martínez, Àngels (1985). *Ensenyament, burgesia i liberalisme: l'ensenyament secundari en els orígens del País Valencià contemporani.* Diputació Provincial de València.

Monlleó, Rosa (1996). *La burguesía valenciana en el Sexenio Democrático: librecambismo y cuestión social.* Universitat Jaume I.

Piqueras, José. A. (1983). *El taller y la escuela en la Valencia del siglo xix*. Ajuntament de València.

Pérez, Eduardo (1872). *La cuestión social en Valencia: dictámen que a la Seccion de Ciencias Sociales de la Sociedad Económica presentó la Comisión al efecto designada y el cual hubo de retirar despues*. Imprenta de José Domenech.

Sanfeliu, M. Luz (2020). «Luchadoras por la verdad y la justicia». Asociacionismo femenino, derechos y educación en el Sexenio Democrático. *HISPANIA NOVA. Primera Revista de Historia Contemporánea on-line en castellano. Segunda Época*, 18, 450-485. DOI:10.20318/hn.2020.5114

Viñao, Antonio (1989). A la cultura por la lectura. Las bibliotecas populares (1869-1885). *Clases Populares, Cultura, Educación. Siglos xix y xx, Madrid, Casa de Velázquez-UNED*, 301-336.

EL LAGASCA, UN INSTITUTO REPUBLICANO EN EL BARRIO DE LA PROSPERIDAD DE MADRID

Lagasca, a Republican Institute in the Prosperidad Neighborhood of Madrid

Encarnación Martínez Alfaro
IES Isabel la Católica. Madrid (España)
https://orcid.org/0000-0002-3786-2486

Resumen

El objeto de esta comunicación es el estudio del Instituto Lagasca, uno de los ocho centros públicos de enseñanza secundaria creados en Madrid dentro del programa de sustitución de los colegios religiosos impulsado por el Ministerio de Instrucción Pública, poco después de instaurarse la Segunda República, para implantar una educación laica. El instituto Lagasca tuvo su sede en un barrio del extrarradio madrileño, y fue uno de los pocos que se mantuvieron abiertos durante la Guerra Civil. A partir de la información contenida en su archivo, conservado en el IES Isabel la Católica, esta comunicación pretende reconstruir la trayectoria educativa del mencionado instituto.

Palabras clave: Segunda República; Enseñanza laica; Avances educativos; Dificultades de funcionamiento.

Abstract

The object of this communication is the study of the Lagasca Institute, one of the eight public secondary education centers created in Madrid within the program to replace religious schools promoted by the Ministry of Public Instruction, shortly after the establishment of the Second Republic, to implement secular education. The Lagasca institute was based in a neighborhood on the outskirts of Madrid, and was one of the few that remained open during the Civil War. Based on the information contained in its archive, kept at the IES Isabel la Católica, this communication aims to reconstruct the educational trajectory of the aforementioned institute.

Keywords: Second Republic; Secular education; Educational advances; Operational difficulties.

INTRODUCCIÓN

Cuando en 1931 se proclamó la Segunda República, había en Madrid cuatro institutos de segunda enseñanza: el Cardenal Cisneros y el San Isidro, de mediados del siglo XIX; el Instituto-Escuela, abierto en 1918, con sus sedes de Retiro e Hipódromo; y el Instituto Cervantes. Este último fue creado en 1929 como instituto femenino Infanta Beatriz, pero en 1931 se hizo mixto y cambió de nombre. De acuerdo con el proyecto de la Segunda República de extender la enseñanza laica, a estos cuatro institutos se sumaron ocho más.

Después de la supresión de la Compañía de Jesús, en 1932 ya se habían inaugurado tres nuevos institutos en Madrid: el Antonio de Nebrija, el Calderón de la Barca y el Velázquez. Los dos primeros ocuparon locales que habían pertenecido a los jesuitas, y el tercero se instaló en el número 74 de la calle del mismo nombre (Fernández, 2014, pp. 255-256).

La ley de Confesiones y Congregaciones religiosas, promulgada en 1933, que prohibía la enseñanza a los centros dependientes de la Iglesia (Art. 30), obligó a la creación de cinco institutos más en Madrid capital. De ellos, tres eran nacionales: el Lope de Vega, situado en la calle Manuel Silvela, 4; el Quevedo, en la calle Flor Alta, 8; y el Lagasca, en la calle Cartagena, 151. Los otros dos institutos eran elementales: el Pérez Galdós, en la calle del Barco, 24, y el Goya, en la calle Arturo Soria, 507, en la Ciudad Lineal (Fernández, 2014, pp. 262-263). De todos estos nuevos centros, el Lagasca se distinguió por estar situado en uno de los extrarradios de la ciudad.

Este último instituto estuvo en funcionamiento desde noviembre de 1933 hasta principios de 1939, pero durante la Guerra Civil, debió de tener serias dificultades de funcionamiento. Esas dificultades se deducen de los expedientes de los alumnos, en los que se consignan pocos estudios cursados durante ese periodo; de los libros de calificaciones, donde sólo aparecen de forma incompleta las del curso 1937-1938; y del libro de actas de claustro, en el que de la reunión del 30 de junio de 1936 se salta a la del 6 de marzo de 1938; es decir, no hay noticias de reuniones durante el curso 1936-1937, ni de una parte del 1937-1938.

Con la llegada del franquismo y la recuperación del derecho a enseñar de las congregaciones religiosas, el Instituto Lagasca desapareció como tal, si bien su archivo fue a parar al nuevo Instituto Isabel la Católica, antigua Sección Retiro del Instituto-Escuela, donde se conservó hasta ser recuperado en 2020 para su investigación. Los documentos más valiosos del archivo son los expedientes de los alumnos y el libro de actas del claustro de profesores. Los expedientes de los alumnos ascienden a 1112, y el libro de actas abarca las celebradas desde la sesión inaugural del instituto, el 3 de noviembre de 1933, hasta la última, la que tuvo lugar el 25 de noviembre de 1938. También forman parte del archivo tres libros de calificaciones

de alumnos que comprenden los cursos 1933-1934, 1934-1935 y 1935-1936, un cuarto libro de calificaciones del curso 1937-38 (con mucha menos información que los anteriores), y, por último, un libro en el que constan las tasas pagadas por los alumnos. Este archivo ha sido el punto de partida para nuestro sobre el Instituto Lagasca.

Aunque hay abundante literatura escrita sobre la educación en la Segunda República, los trabajos de investigación sobre los institutos que se crearon en ese periodo son escasos. En el caso concreto de Madrid, Vicente Fernández Burgueño (2014) ha realizado un estudio global de los mismos; Rebeca Herrero Sáenz ha llevado a cabo una investigación específica sobre el Instituto Quevedo y la incorporación de las mujeres a la educación secundaria durante la Segunda República; y Leonor González de la Lastra, por su parte, trabajó en su tesis doctoral (2022) sobre los instrumentos científicos en los institutos republicanos tomando como referencia el Instituto Lope de Vega, el único de los creados en la etapa republicana que sobrevivió tras la Guerra Civil.

El presente estudio sobre el Instituto Lagasca pretende ofrecer una visión del barrio y del edificio donde estuvo, analizar el contexto histórico y el marco educativo en que desarrolló su labor, conocer la tipología de su alumnado y ver cómo pudo cumplir con los objetivos que se había propuesto la Segunda República en materia de enseñanza secundaria.

CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONAMIENTO DEL INSTITUTO LAGASCA

El barrio de la Prosperidad

La Prosperidad, el barrio del instituto Lagasca, fue uno de los extrarradios que aparecieron en Madrid a finales del siglo XIX más allá del Ensanche de Carlos Mª de Castro. Estos extrarradios acogieron en su momento a la población inmigrante que llegaba a la capital, como resultado de su incipiente industrialización, y que no se podía asentar dentro del ensanche por el elevado precio del terreno. Los extrarradios se fueron configurando sobre las vías de acceso a Madrid en el suelo rústico de escaso valor que había fuera de la cuadrícula del Ensanche. En particular, el de la Prosperidad creció junto al extremo nororiental del barrio de Salamanca, en el camino de Hortaleza y Canillas. Charlotte Vorms apunta que los primeros inmigrantes que llegaron al barrio de la Prosperidad procedían de Castilla, Galicia y Aragón y trabajaban como albañiles, carpinteros o jornaleros en las canteras de la construcción. En el extrarradio podían construir su propia casa, convertirse en propietarios y conservar su modo de vida semirural (2012, p. 337). El entorno del barrio eran tierras de labor, cercanas al arroyo Abroñigal; algunas ventas, como la de la Cruz del Rayo; y numerosos alfares y tejares (Rojo, 2019, p. 20).

En un principio, la lejanía del centro de la ciudad y las malas comunicaciones impidieron que este suburbio creciera, pero a principios del siglo XX, entre 1905 y 1910, comenzó su expansión a cuenta del contingente de población inmigrante que se instaló en la periferia madrileña, antes que en el Ensanche o en el Casco Antiguo.

El problema de la vivienda obrera, acuciante en este periodo de crecimiento urbano, se abordó en 1909 con el Proyecto de Ley de Casas Baratas, que luego dio lugar a la Ley de Casas Baratas, aprobada en 1911 (García, 2001, p. 86). Las colonias de casas baratas se construyeron en la periferia de Madrid, sobre todo durante la Dictadura de Primo de Rivera. Gracias a ellas, el barrio de la Prosperidad experimentó una importante transformación, puesto que en él apareció un paisaje de colonias de viviendas unifamiliares. A las viviendas tradicionales se unieron las nuevas tipologías de las colonias y la composición social también cambió, porque comenzó a acoger familias de clase media. En cualquier caso, la Prosperidad seguía siendo un barrio popular al que le faltaban infraestructuras y servicios.

Sin embargo, desde finales del siglo XIX, se habían ido instalado en él una serie de instituciones benéficas que, aprovechando los bajos costes del terreno, suplían la falta de servicios públicos educativos y sanitarios de la zona. De este modo fueron surgiendo escuelas, sanatorios y asilos para pobres. Respecto a los servicios educativos, que son los que aquí nos interesan, pese a la apertura de algunos centros privados, la Prosperidad carecía de centros públicos de enseñanza y esa debió de ser una de sus principales reivindicaciones.

Charlotte Vorms señala que la crisis de la Dictadura de Primo de Rivera condujo a la politización de las reivindicaciones urbanas. Una buena parte de la población del barrio se identificó con el socialismo y participó en los movimientos sociales que trajeron la Segunda República en 1931. Con las nuevas prácticas democráticas republicanas, barrios como el de la Prosperidad, hasta entonces olvidados por los poderes públicos, se convirtieron en el centro de los debates políticos. El gobierno republicano se esforzó entonces por responder a los problemas más graves de esos barrios (2012, p. 340).

El compromiso de republicanos y socialistas para dotar de servicios a los barrios con más carencias pudo haber sido el motivo por el que el Instituto Lagasca se abriera en el barrio de la Prosperidad, cuando los demás institutos creados durante la Segunda República, si no ocuparon los locales que habían pertenecido a los jesuitas, se ubicaron sobre todo en el Casco Antiguo. Fuera de él y aparte del Lagasca, sólo se crearon dos: el instituto Velázquez, en el Ensanche, y el instituto Goya, en la Ciudad Lineal.

Conocer el origen y la evolución urbanística del barrio de la Prosperidad resulta imprescindible para entender dónde se creó el instituto Lagasca y cuál era el perfil social de su alumnado.

El local del Instituto Lagasca

Los institutos madrileños creados en 1933 empezaron a funcionar en locales alquilados, dudosamente aptos para usos educativos. En el caso del instituto Lagasca, el local que ocupó no fue desde el principio adecuado ni suficiente, como hace constar su director en una de las primeras actas de claustro (28/2/1934) cuando le propone a éste «pedir al ministro nuevos edificios para los institutos con el fin poder ofrecer una enseñanza efectiva y moderna». De las malas condiciones en que se hallaban las instalaciones del Lagasca se hacía eco la prensa a finales de 1935 cuando habla de que el edificio estaba «apuntalado» (El *Heraldo de Madrid,* 23/11/1935, p. 3). Se medio informaba también de que los institutos creados para sustituir a las órdenes religiosas en la Segunda República tuvieron muchas dificultades para alquilar locales, porque los dueños, cuando se enteraban de que su destino iba a ser un centro de enseñanza laico, se negaban a alquilarlos.

La falta de espacio condicionaba la actividad docente, pero el problema no se llegó a solucionar pese a las reiteradas quejas de los profesores. En el acta del 25 de mayo de 1936, se da cuenta de la visita al Instituto Lagasca de Miguel Catalán, miembro de la Junta de Segunda Enseñanza, y de las indicaciones que dio con el fin de que pudieran trasladarse a un local más amplio, acorde con su número de alumnos, para ubicar adecuadamente las clases, laboratorios y oficinas.

Para solucionar el problema de espacio, tras el estallido de la Guerra Civil y el cierre del Instituto-Escuela, en un momento del que no se conservan actas, los alumnos de 5º y 6º de bachillerato del Instituto Lagasca se trasladaron a la sede del Instituto-Escuela de la calle Pinar. A ello hace referencia el acta del claustro de 6 de marzo de 1938 según la cual el comisario director[1] da cuenta de que ha ordenado llevar los libros comprados para la biblioteca del Instituto-Escuela a la biblioteca del instituto Lagasca con el propósito de que no se deterioren y, sobre todo, «para que no permanezcan inactivos hasta que el Instituto-Escuela pueda ser reabierto cuando las circunstancias lo permitan».

El traslado de los alumnos de 5º y 6º del instituto Lagasca al Instituto-Escuela y el aprovechamiento de su material didáctico contribuyeron muy probablemente a mejorar las condiciones de trabajo de los profesores del primero, pese a las inco-

[1] En estos momentos el comisario director lo era de los institutos Lagasca y Antonio de Nebrija y, a la vez, del Instituto-Escuela.

modidades derivadas de que el centro tuviera dos sedes y a la situación de guerra que se vivía en Madrid.

El contexto histórico político del instituto Lagasca

El instituto Lagasca estuvo funcionando entre 1933 y 1939, durante los años del Bienio Conservador, el Frente Popular y la Guerra Civil, tres etapas particularmente difíciles de la historia española. La inestabilidad política y la fuerte tensión social que caracterizaron el Bienio y la siguiente etapa del Frente Popular no ofrecían las mejores condiciones para la puesta en marcha de nuevos centros educativos.

Por el libro de actas conservado, vemos cómo queda reflejado ese contexto político en la vida del instituto Lagasca, iniciada en noviembre de 1933. El primer fin de curso no debió de ser sencillo, puesto que en el acta del claustro de 18 de mayo de 1934 los profesores exponen las circunstancias anómalas por las que está atravesando la vida escolar en Madrid, vistas las cuales y, para evitar las situaciones de indisciplina, deciden terminar las clases, dedicarse a corregir los exámenes finales y hacer el inventario del material escolar recibido. No se vuelven a mencionar momentos de tensión en la calle hasta el acta del 30 de junio de 1936, cuando el claustro agradece su labor «al Jefe del Puesto de la Guardia Civil, que prestó servicios de vigilancia en las proximidades del Instituto para evitar cualquier alboroto».

Con el estallido de la Guerra Civil, aunque el centro permaneció abierto, se suspendieron las reuniones de claustro, pues como ya se ha dicho, no hay ningún acta de reunión del curso 36-37. La siguiente no se celebra hasta el 6 de marzo de 1938. El claustro de esta última comienza con la lectura por parte del comisario director de una disposición ministerial por la que se vuelven a autorizar las reuniones. En esta nueva etapa, cambiaron el director y la totalidad de los profesores del Instituto Lagasca.

En las actas de claustro del periodo de la Guerra Civil, encontramos alusiones a la complicada situación que se estaba viviendo. Una de ellas hace referencia a las dificultades económicas por las que atraviesa la población madrileña. En la citada acta del 6 de marzo de 1938, el catedrático de Historia Juan Barbero Matos propone la creación de una cantina escolar, como en los centros de primaria, para dar algo de comer a los alumnos que llegan a clase mal alimentados.

El llamamiento a filas de profesores, alumnos y personal del instituto queda reflejado en dos actas de claustro. En la del 26 de mayo de 1938, el director notifica el cese del profesor Guillén [*sic*], por haber sido movilizada su quinta para el ejército, mientras que en la del 29 de julio del mismo año, se hace referencia a un alumno movilizado, por lo que se acuerda nombrar tribunales para examinarlo de

Latín y Física. En esta última acta, se menciona la sustitución del conserje Antonio González, llamado también a filas.

Por último, en el acta del 29 de julio de 1938, hay constancia de un llamamiento para acabar la guerra. El ya referido profesor Barbero da lectura en el claustro de profesores a un escrito donde hace la propuesta de que España renuncie a la guerra como «medio de política nacional, a la vista de la mala experiencia que están viviendo y de que todos ellos han visto partir al frente, quizá para no volver, a sus alumnos más aprovechados, a sus hermanos, hijos o familiares». La mayoría del claustro no consideró, sin embargo, oportuna la propuesta.

El instituto Lagasca y la política educativa de la Segunda República

La reforma de la enseñanza fue uno de los objetivos prioritarios de la Segunda República, porque concebía la educación como un recurso imprescindible para el cambio social. La escuela debía encargarse de formar al nuevo ciudadano, por eso entre sus primeras medidas políticas estuvo la de acometer dicha reforma. Según Claudio Lozano, el modelo de enseñanza en que ésta se inspiró fue el de la Tercera República francesa, basado en la laicidad, la obligatoriedad y la gratuidad, reforzando el papel del Estado como educador (1980, p. 118-119). Por su parte, Antonio Molero (1991, pp. 28-29) señala que las raíces ideológicas de la reforma republicana entroncaron con el socialismo histórico y con la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Con esta doble influencia, durante el primer bienio republicano, el ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos elaboró un proyecto de reforma que quedó plasmado en la Ley de Bases de la Primera y de la Segunda Enseñanza de 1932. Fue un intento de modernización de contenidos y prácticas pedagógicas que no llegó a materializarse en un plan de estudios por la llegada del bienio conservador. Uno de los últimos ministros del primer bienio republicano fue Francisco Barnés Salinas[2], quien en su breve mandato (12 de junio a 11 de septiembre de 1933), firmó el 16 de junio de 1933 dos decretos importantes. El primero fue el de la sustitución de las congregaciones religiosas, por el cual se crearon nuevos institutos, como el Lagasca. El segundo decreto tenía que ver con la provisión de profesorado para estos centros de reciente creación. Como el tiempo apremiaba, en vez de convocar oposiciones, el ministerio de Instrucción Pública, como alternativa, decidió nombrar profesores encargados de curso. Estos profesores, llamados «cursillistas de 1933», tenían que superar unas pruebas eliminatorias

[2] Procedente de la ILE, Francisco Barnés Salinas fue catedrático de Geografía e Historia del Instituto-Escuela desde 1920 hasta 1936.

de capacidad y otras de aptitud profesional que se prolongarían durante su actuación en los institutos (Pérez, 2011, p. 152).

El Instituto Lagasca comenzó a funcionar a principios del bienio conservador, el cual con su programa de revertir las reformas del primer bienio y con su inestabilidad política dificultó los intentos de cambio del sistema educativo. Durante el bienio conservador, el ministerio de Instrucción Pública cambió de titular diez veces en dos años, siendo el periodo de más larga duración el primero de Filiberto Villalobos, quien se mantuvo ocho meses en el cargo, de mayo a diciembre de 1934. Fue durante este primer mandato de Villalobos cuando se redactó el Plan de Estudios de 1934 para acometer la necesaria reforma de la enseñanza secundaria.

El nuevo plan tuvo un carácter más conservador que la Ley de Bases de 1932, y estableció un bachillerato de siete cursos divididos en dos ciclos: el primero abarcaba los tres primeros cursos, y el segundo, los cuatro últimos, con dos exámenes de conjunto al finalizar cada ciclo[3]. El primer ciclo servía de enlace con la primaria y tenía un carácter elemental e intuitivo, mientras que el segundo se caracterizaba por la mayor amplitud y profundidad de los contenidos, razonando y ordenando más los conocimientos (Utande, 1964, p. 435-436).

Respecto a la práctica docente del instituto Lagasca, la mezcla de planes de estudio en este periodo –el de 1926, en extinción; el de 1903, adaptado y puesto en vigor en 1932, y el aprobado en 1934– dificultó la coherencia educativa. En lo referente a la metodología, también debió de resultar complicado aunar criterios en un centro de nueva creación, con mucha movilidad de profesorado, un local insuficiente y material didáctico inadecuado, como habían puesto de manifiesto los profesores en una de las primeras actas del claustro (28/2/1934). Salvo esa primera queja, en el resto de las actas de claustro del periodo de la República los aspectos pedagógicos no se contemplan específicamente. Con la urgencia de poner en marcha el nuevo centro, la mayor parte de su contenido se refiere al establecimiento de horarios de profesores o a la formación de tribunales para el ingreso de los alumnos en el instituto, para los exámenes de junio y septiembre de los alumnos libres y para los exámenes extraordinarios de los oficiales.

El Plan de Estudios de 1934 preveía la organización de clases prácticas en los institutos por las tardes de 15,30 a 17,30 h. El acta del 10 de noviembre de 1934 recoge la organización de dichas clases en el instituto Lagasca, según la cual cada profesor debería impartir dos de ellas. El profesor de Geografía e Historia Manuel

[3] En el libro de actas del Instituto Lagasca, queda constancia de los tribunales que se formaron para los exámenes de conjunto del final del primer ciclo. En ocasiones lo llaman examen de conjunto y otras veces simplemente reválida.

Cluet[4] propuso que en esas horas de prácticas se le autorizara impartir Historia de España, que al parecer no existía en el plan de estudios de 1934. En estas clases prácticas, se incluyeron la organización de la biblioteca y la realización de excursiones. El mismo profesor Cluet dio cuenta de la única excursión que aparece reflejada en las actas, la realizada a Levante y subvencionada en su mayor parte por el Ministerio de Instrucción Pública. En las actas de claustro del periodo de la República, no hay más noticias de actividades formativas complementarias que se realizaran en el instituto Lagasca. Si se llevaron a cabo, no están consignadas.

Según Antonio Molero, durante la Guerra Civil, la educación se consideró un factor indispensable para la revolución en ambos bandos, de manera que cada uno de ellos transmitió a través de ella su respectiva ideología (1991, pp. 89-92). Esto podría llevarnos a pensar que la enseñanza estaba fuertemente politizada y que esa politización se reflejaba en la vida de los institutos. Sin embargo, en el Instituto Lagasca no hay grandes evidencias de politización. Si acaso una de ellas sería la propia denominación de su director como comisario director. También se puede apreciar en el hecho de que para conseguir el traslado de los expedientes era necesario un aval político, como se puede constatar en algunos del archivo del instituto. Pero no hay otros signos de politización en el día a día del centro. Solamente en el acta de claustro del 6/3/1938, se hace referencia a unas charlas que se dan a los alumnos por orden ministerial y suponemos que de contenido político. El profesor de Geografía e Historia Juan Marciano Barbero se queja de la poca asistencia de alumnos, y propone que las charlas se den en las clases sin previo aviso. Después de un debate, los profesores acuerdan llamar la atención simplemente a los alumnos que no asistan, en particular a los reincidentes, considerándolos «desafectos».

Otro signo de politización es la llegada al instituto Lagaca de representantes del sindicato de estudiantes de la Federación Universitaria Escolar (FUE), en marzo de 1938. Por un acuerdo del Ministerio de Instrucción Pública se autorizó a la Universidad Popular de la FUE el uso de los locales del Lagasca para sus clases. A partir de entonces, las actas constatan la presencia en el claustro de uno o dos representantes de este sindicato estudiantil, quienes se mostraron particularmente activos haciendo propuestas al claustro. Proponen, por ejemplo, la proyección de películas educativas, la realización de ejercicios gimnásticos antes de empezar las clases, tal como se hacía en el Instituto-Escuela, y que se les permita reorganizar, junto con algún profesor, la biblioteca de este centro. Como ya se ha dicho durante la Guerra Civil el Instituto-Escuela compartía su biblioteca, junto a otros espacios, con el Instituto Lagasca.

[4] Curiosamente, Cluet no hace ninguna referencia a actividades relacionadas con la utilización de la imprenta con fines educativos, siendo él un especialista en el tema (Costa, 2010).

Por lo demás, las actas del período de la Guerra Civil no evidencian el tratamiento de temas políticos, sino que demuestran más bien el interés de los profesores por las cuestiones formativas, haciendo, paradójicamente, más hincapié en ellas que durante la etapa anterior. En el acta del 2/4/1938, en una fecha tan avanzada de la guerra, queda reflejada la preocupación de los profesores del instituto por adquirir material de Dibujo y Geografía e Historia para mejorar su labor docente. Según la misma acta, para Ciencias Naturales, Física y Química y Agricultura cuentan con los materiales didácticos del Instituto-Escuela.

Respecto a otras actividades realizadas en el instituto fuera del horario escolar, en el acta del 6/6/1938 se menciona que el profesor de Dibujo Jesús Gallego Marquina, con la ayuda del profesor de Geografía e Historia José Chacón y del director, había organizado un coro con los alumnos y que éste ensayaba en los locales del Instituto-Escuela. El coro debió de funcionar también como grupo de teatro clásico.

La Guerra Civil perjudicó el rendimiento académico de los alumnos del instituto Lagasca, por lo que hubo que implementar medidas de refuerzo extraordinarias para paliar, en la medida de lo posible, sus efectos negativos. En el acta de junio del 38, citada anteriormente, consta que el director pidió a los profesores la elaboración de un horario individual para un cursillo de repaso que se debería impartir en el verano de ese año.

El alumnado del Instituto Lagasca

Según señala López-Ocón (2021, p.11), uno de los principales logros de la política educativa de la Segunda República fue el considerable aumento del número de alumnos de enseñanza media, como consecuencia inmediata de la creación de nuevos institutos. Dicho aumento se debió a la incorporación a sus aulas de un significativo contingente de población femenina y de alumnado de clase media baja, gracias al sistema de becas que se estableció.

En el instituto Lagasca se pueden ver claramente esos logros. Uno de los datos más importantes que arrojan sus expedientes hace referencia al número de alumnas que estudiaron en él. De los 1112 expedientes conservados, 739 corresponden a alumnos y 373 a alumnas; es decir, que estas últimas constituyen el 33,54%, un tercio del total del alumnado. Según María Poveda (2018, p. 250 y 252), en el curso 1930-1931, las alumnas de bachillerato sólo suponían el 14,6%, pasando al 31,6% en el curso 1935-36. Este espectacular crecimiento se explica por gran avance que se produce en la Segunda República respecto a la consideración y derechos de la mujer. Antonio Viñao (2011, p.456) subraya el incremento de la presencia femenina en las aulas como uno de las mayores conquistas educativas de la Segunda República. El instituto Quevedo, otro de los nuevos creados en 1933, tuvo un por-

centaje de alumnas que llegó al 30,7%, según el estudio de este centro hecho por Rebeca Herrero (2014, p. 239). Como acabamos de ver, el instituto Lagasca supera ligeramente ese porcentaje de alumnas al alcanzar el 33,54% del total de alumnos matriculado. Sin embargo, pese a la relevancia del dato, no alcanza el porcentaje de alumnas del Instituto-Escuela, donde desde su creación en 1918 llegaron a ser casi la mitad del alumnado (Martínez, 2009, pp. 243-244).

Respecto al nivel socioeconómico de los alumnos del instituto Lagasca, al estar situado en el extrarradio, en un barrio popular, cabe pensar que mayoritariamente pertenecían a la clase media baja y a la obrera. Pero la vecindad del barrio de la Prosperidad con la zona noreste del acomodado barrio de Salamanca explica que el nivel socioeconómico de los alumnos fuera más amplio o variado. Así nos lo dan a entender los expedientes de los alumnos, donde figuran sus domicilios y, en algunos casos, las profesiones de los padres.

Si nos fijamos en los domicilios, de los 1112 expedientes de alumnos del Instituto Lagasca conservados, en 950 está especificado el dato. De esa cifra, alrededor de 350 alumnos tienen su domicilio en el barrio de la Prosperidad o en el vecino de la Guindalera. La cifra es aproximada, porque actualmente algunas denominaciones de calles han desaparecido y por tanto no podemos determinar el número con exactitud. De estos alumnos, unos 148, aproximadamente un 42%, viven en colonias, sobre todo en las de Ciudad Jardín (24), Cruz del Rayo (35), Buenavista (34) y Prosperidad (47). Asimismo hay un significativo número de alumnos procedentes del barrio de Salamanca, sobre todo de la parte limítrofe con el barrio de Prosperidad. Los alumnos domiciliados en el barrio de Salamanca más los de la Guindalera y Prosperidad pueden llegar a sumar la mitad de los registrados en los expedientes que se conservan. Llama la atención que un gran número de alumnos del instituto Lagasca no vivía en el barrio de la Prosperidad ni en sus inmediaciones. Este dato está en relación con la cantidad de alumnos no oficiales[5] que tenían entonces los institutos. Puesto que únicamente los institutos oficiales podían dar titulaciones, era en ellos donde debían examinarse como libres a los alumnos que estudiaban en los colegios privados. El caso más notorio de este tipo son los 116 alumnos procedentes del barrio de las Cuarenta Fanegas, relativamente próximo a la Prosperidad, donde había un Colegio de Huérfanos de la Guardia Civil que se examinaban en el instituto Lagasca.

El otro dato que nos puede proporcionar información sobre el nivel socioeconómico de los alumnos es la profesión de los padres. Desafortunadamente, en los expedientes de los alumnos no existe una casilla para especificar esa información.

[5] No se ha podido hacer el recuento exacto de alumnos libres en los expedientes porque en muchos de ellos no consta si su matrícula es oficial o libre.

Lo que hemos podido averiguar de 302 alumnos procede de las solicitudes de inscripción de matrícula gratuita y de los certificados de nacimiento en los que consta la profesión de sus padres. La información cuya fuente son las solicitudes de matrícula gratuita está sesgada, pues recoge sobre todo datos de los alumnos con menor renta. En efecto, abundan los empleados del Ayuntamiento, los dependientes de comercio, labradores, trabajadores de distintas ramas (carpinteros, cerrajeros, mecánicos, ebanistas, electricistas, camareros), porteros de fincas, jornaleros, un torero y obreros en el paro. Es significativo que alrededor de un 20% de las profesiones sean guardias civiles, militares o policía urbana. Comparativamente, aparecen bastantes maestros y funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública, los cuales tenían derecho a matrícula gratuita para sus hijos. En las partidas de nacimiento se consignan, aunque de forma minoritaria, profesiones con una renta superior, como abogados, médicos, un banquero y un registrador de la propiedad, aunque suponemos que en el total de los expedientes habría bastantes más.

En los datos de las profesiones, aparecen como elemento novedoso los de once madres que se supone eran las cabezas de familia de sus hogares. Entre ellas hay tres maestras, cinco costureras o modistas, dos asistentas y una empleada en una academia gastronómica. También hay datos profesionales de alumnos que, siendo ya mayores de edad, retoman los estudios. Sus ocupaciones son variadas: un cabo del ejército, tres empleados, un peón de albañil, un oficinista en paro, un peluquero, un trabajador a destajo en un almacén de curtidos, un funcionario y un oficinista en paro. Igualmente aparece información sobre la profesión de una alumna empleada en la Diputación Provincial de Madrid. Estos datos profesionales ponen de manifiesto la diversidad de situaciones familiares que tuvieron los alumnos que estudiaron en el instituto Lagasca.

Sobre la base de los datos analizados, se puede afirmar que, por estar situado en un barrio popular, en él hubo un número considerable de alumnos de clase media baja y clase obrera, lo que está en relación con el proyecto de la Segunda República de que la educación se extendiera a las capas menos favorecidas de la sociedad.

También se relaciona con ese propósito el dato relevante de que 352[6] alumnos del instituto disfrutaran de matrícula gratuita, un 31,6% del total. Este porcentaje está por encima del que se recoge en el acta de claustro del 23/4/1934, donde se especifica que por ley pueden ser gratuitas la cuarta parte de las matrículas oficiales de cada curso. Respecto al número de asignaturas que pueden ser gratuitas para los alumnos libres, en el acta se recoge el acuerdo de que sea también en la misma proporción que los oficiales, pudiéndose ampliar ese número de manera excepcional si los claustrales conocen personalmente algunos casos que lo requieran.

[6] Las familias numerosas no tenían que justificar la profesión de los padres.

CONCLUSIÓN

El instituto Lagasca nació para cumplir con los grandes objetivos de la Segunda República en materia de educación: establecer un modelo de enseñanza laico, modernizar el sistema educativo y extenderlo a las capas menos favorecidas de la población. Y, en efecto, cumplió en gran medida con ellos. En el caso concreto de Madrid, y como consecuencia de la ley promulgada en 1933 que prohibía los centros de enseñanza de las Confesiones y Congregaciones religiosas, en el primer bienio republicano fueron creados ocho institutos de segunda enseñanza para sustituirlos y ampliar su radio de acción social. Entre ellos estaba el Lagasca, que se estableció en un barrio del extrarradio, al noreste de la capital, donde había un importante contingente de población con escasos recursos económicos y prácticamente sin acceso a la educación. Un tercio de sus alumnos se benefició del sistema de becas implementado por el Ministerio de Instrucción Pública, y como dato muy destacable de su función social y educativa hay que reseñar el hecho de la tercera parte de su alumnado fuera femenino.

Desde que entró en funcionamiento en 1933 y hasta su cierre definitivo en 1939, el instituto Lagasca tuvo que enfrentarse a serias dificultades, como las derivadas de sus precarias instalaciones, de la falta de medios, de los cambios de profesorado, de la simultaneidad de tres planes de estudios, de la inestabilidad política y, sobre todo, de los años de la Guerra Civil. Debido a estas dificultades, el instituto Lagasca apenas pudo aplicar los avanzados métodos de enseñanza y aprendizaje del modelo representado por el Instituto-Escuela (1918-1936), el gran laboratorio pedagógico dirigido por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) para renovar la enseñanza no universitaria. Las experiencias innovadoras realizadas durante el periodo republicano por otros institutos más asentados y con un profesorado más estable, que refiere López-Ocón (2022, pp.19-23) en el Institut-Escola Pi i Margall de Barcelona o en el instituto provincial de Albacete, no tuvieron equivalencia en el centro madrileño. Pese a todas estas adversidades, el Lagasca fue un caso más entre otros institutos del gran paso que Juan Mainer (2020, pp.17-18) reconoce a la Segunda República, al superar el modo de educación tradicional, clasista y minoritario que había dominado hasta entonces la segunda enseñanza en España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archivo del instituto Lagasca en el IES Isabel la Católica: expedientes de alumnos y libro de actas de claustro.

Costa Rico, A. (2010) «D'abord les enfants. Freinet y la educación en España (1926-1975)», en *Sarmiento, Vol.10*, (pp.175-176) Universidad de Santiago de Compostela. DOI: https://doi.org/10.17979/srgphe.2010.14.0.4195

Diario *Heraldo de Madrid*, 23 de noviembre de 1935, p. 3.

Fernández Burgueño, V. J. (2014). «Los institutos republicanos madrileños (1931-1939) y su plantilla de catedráticos», en *Aulas modernas. Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE (1907-1939),* (pp. 249-286) López Ocón, L. (ed.). Madrid. Universidad Carlos III.

García Gutiérrez-Mosterio, J. (2001) «La Ciudad del nuevo siglo (1900-1916)» (p.86-101) y «La Metrópoli (1916-1939)» (p. 102-122), en *Madrid, Atlas histórico de la ciudad, 1870-1939*. Pinto Crespo, V. (coord.). Madrid. Fundación Caja de Madrid-Ludwerg Editores.

Herrero Sáenz, R. (2014). «La incorporación de las mujeres a la educación secundaria durante la Segunda República: un estudio de caso sobre el instituto Quevedo de Madrid», en *Aulas modernas. Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE (1907-1939),* (pp. 215-248) López Ocón, L. (ed.). Madrid. Universidad Carlos III.

López-Ocón, L. (2021). «Un esfuerzo para superar el carácter elitista de la educación secundaria: el caso de la Segunda República española (1931-1936)», en *Resgate - Revista Interdisciplinar de cultura, Campinas,* v. 29, p. 1-32. DOI: 10.20396/resgate.v29i1.8663956

Lozano Seijas, C. (1980). La educación republicana (1931-1939). Barcelona, Universidad, Departamento de Pedagogía Comparada e Historia de la Educación.

Mainer Baqué, J. (2020). *Consagrar la distinción, producir la diferencia. Una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)*. Instituto de Estudios Altoaragoneses.

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

Molero Pintado, A. (1991). *Historia de la educación en España IV. La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Pérez Galán, M. (2011). *La enseñanza en la Segunda República* (Manuel de Puelles Benítez, ed.). Madrid. Biblioteca nueva. Historia y crítica de la educación. Serie Clásicos.

Poveda, M. (2018). «Las alumnas del Instituto-Escuela» (pp. 249-276), en Ciencia e innovación en las aulas. Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939) (Martínez, E., López-Ocón, L y Ossenbah, G., eds.). Edición CSIC-UNED

Rojo, F. E. (2013). *La Prosperidad 1862-2012*. Madrid, Temporae

Utande Igualada, M. (1964). *Planes de estudio de Enseñanza Media*. Madrid, dirección General de Enseñanza Media.

Viñao, A. (2011). «Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos». en Vicente y Guerrero, G. (Ed.). *Historia de la enseñanza media en Aragón.* Zaragoza: Institución Fernando el Católico, p. 449-472. España, siglo XX.

Vorms, Ch. (2012): *Bâtisseurs de Banlieu à Madrid. Le quartier de la Prosperidad (1860-1936)*. París. Creafhis editions.

L'ISTITUTO PER RACHITICI DI MILANO: SPAZI EDUCATIVI ED ARREDI SCOLATICI

El instituto para raquíticos de Milán: espacios educativos y mobiliario escolar

Institute for Rickets in Milan: Educational Spaces and School Furniture

Maria Cristina Morandini
Università degli Studi di Torino (Italia)
https://orcid.org/0000-0002-8797-0629

Riassunto

Nel 1875 Gaetano Pini fondava a Milano l'Istituto per rachitici, per la cura e l'istruzione dei fanciulli con deformazioni ossee. Nel progetto, espressione di un connubio tra educazione e medicina, particolare attenzione era dedicata all'organizzazione degli spazi nell'intento di garantire oltre ad un efficace intervento volto a contrastare la malattia ambienti salubri nel rispetto delle norme igieniche. Il medico aveva progettato anche un modello di banco con precise caratteristiche: di dimensioni variabili e con il piano del tavolo leggermente inclinato, era adattabile alla diversa statura dei bambini. È uno dei casi in cui l'ortopedagogia è applicabile, con vantaggio, ai normodotati.

Parole chiave: Istituto dei rachitici; banco scolastico; asilo infantile; Milano; XIX secolo.

Resumen

En 1875 Gaetano Pini fundó en Milán el Instituto de los Raquíticos, para el cuidado y educación de los niños con deformidades óseas. En el proyecto, expresión de una unión entre la educación y la medicina, se ha prestado atención a la organización de los espacios con la intención de garantizar ambientes sanos, respetando las normas higiénicas. El médico también diseñó un modelo de banco con características precisas: de tamaño variable y

con la mesa ligeramente inclinada, se adaptaba a la estatura de los niños. Es un caso en el que la ortopedagogía es aplicable, con ventaja, a los normodotatos.

Palabras clave: Instituto para el raquitismo; pupitre; jardín de infancia; Milán; siglo XIX.

Abstract

In 1875 Gaetano Pini founded in Milan the Institute for Rickets, aimed at the care and education of children with bone deformities. In the project, an expression of a union between education and medicine, attention was paid to the organization of spaces in order to ensure healthy environments, in compliance with hygiene standards. The doctor had also designed a school desk with precise characteristics: of variable size and with the slightly inclined top, it was adaptable to the different stature of children. It is one of the cases where the orthopedagogy is applicable, with advantage, to the able-bodied.

Keywords: Institute for Rickets; School desk; Kindergarten; Milan; Nineteenth century.

INTRODUZIONE

Il 1° gennaio 1875 veniva inaugurata a Milano, su iniziativa di Gaetano Pini[1], una scuola destinata ai fanciulli e alle fanciulle con deformazioni ossee, dovute ad un regime alimentare povero di calcio e a condizioni igienico-sanitarie inadeguate. Esponente della massoneria che «affondava le radici nei princìpi egualitari e solidaristici della rivoluzione francese» (Polenghi, 2005-2006, p. 270), il dottore di origini toscane credeva nella necessità di promuovere una rigenerazione fisica ed etica degli italiani come completamento del processo di unificazione nazionale avviato, nella penisola, con le guerre d'indipendenza[2].

L'istituto, promosso nel capoluogo lombardo grazie alla beneficenza cittadina, aveva un carattere medico-pedagogico: il fondatore, infatti, si proponeva come obiettivo quello di garantire ai soggetti rachitici non solo la guarigione o il miglioramento della qualità di vita, ma anche il possesso di un livello d'istruzione elementare in linea con tempi di apprendimento più lenti a causa della malattia[3]. Nei locali dell'edificio di via San Calimero venivano accolti anche bambini in età prescolare nella consapevolezza che un intervento precoce era in grado di garantire,

[1] Per la biografia di Pini cfr. Novarino (2000) e Rossini (2004).

[2] Le guerre d'indipendenza furono combattute nel corso dell'Ottocento: la prima (1848-1849) ebbe un esito fallimentare; la seconda (1859) sancì il passaggio della Lombardia dall'Austria al Regno di Sardegna; la terza (1866) si concluse con l'annessione del Veneto al Regno d'Italia, costituitosi nel 1861.

[3] Nel 1872 era già stata avviata a Torino, su iniziativa del nobile Ernesto Ricardi Di Netro, un'esperienza rivolta ad alunni affetti da rachitismo. Cfr. Morandini (2012).

sotto il profilo riabilitativo, una maggiore efficacia in termini di risultati[4]. Un servizio di trasporto pubblico, con tram a cavalli, rendeva possibile, soprattutto durante i mesi invernali, la frequenza della scuola anche a coloro che abitavano nelle zone più lontane della città.

Nell'intento di irrobustire il corpo e di correggere le malformazioni, le cure prevedevano la somministrazione di farmaci, il ricorso alla ginnastica e all'idroterapia, l'utilizzo di ausili ortopedici per favorire la deambulazione e la libertà di movimento oltre ad un'alimentazione nutriente in cui non potevano mancare la carne, il brodo, il fegato di merluzzo e il ferro. La stessa organizzazione degli spazi all'interno dell'edificio di due piani, costruito in pietra, mattoni e ferro[5], rispondeva ad una serie di criteri che, ispirati alle principali norme igieniche, consentivano ai fanciulli, gracili e con difficoltà motorie, di vivere in un ambiente salubre: dal giardino, luogo di esercizi e di giochi all'aperto, alla terrazza dove i bambini, trasportati nei letti, potevano respirare l'aria balsamica delle piante e dei fiori che circondavano la struttura; dalle sale luminose dotate di ampi finestroni alle latrine che, posizionate ai lati dello stabile, erano disinfettate attraverso una continuo ricambio del flusso dell'aria; dall'installazione di moderni sistemi di riscaldamento e ventilazione alla scelta di riservare specifiche camere per l'osservazione di casi sospetti di malattie contagiose (Pini, 1876, p. 14; Pini, 1881, p. 7).

Nell'esigenza di calibrare l'azione educativa sui bisogni delle persone affette da rachitismo, si prediligeva un approccio didattico ludico (emblematica è l'introduzione nell'istituto del materiale froebeliano) e si adottava il principio dell'alternanza tra attività fisica ed intellettuale, tra esercizi di riabilitazione e canto.

NON SOLO LEGNO…

Una particolare attenzione era riservata all'arredamento delle aule come si evince dalla progettazione di un modello di banco che consentiva agli allievi di assumere una postura corretta e di evitare l'affaticamento delle braccia, delle gambe e della schiena. Per i soggetti di età inferiore ai tre anni, Pini aveva predisposto una sorta di seggiolone, utilizzabile durante il gioco e nei momenti di riposo. Era, in-

[4] Accanto alla scuola diurna, Pini aprì un'infermeria e un ambulatorio, noto come «ambulanza»: la prima era dotata di posti letto per coloro che necessitavano di un periodo di degenza o erano in attesa di un'operazione chirurgica; il secondo, invece, era rivolto a malati esterni per visite ed interventi che non richiedevano il ricovero ospedaliero.

[5] Per la piantina dei sotterranei, del piano terreno e di quello superiore cfr. Pini, 1884, pp. 17-19.

fatti, consapevole che negli asili infantili i bambini si addormentavano in posizioni scomode e dannose per la salute.

Estremamente realistica è la descrizione dello spettacolo che appariva allo sguardo di chi varcava la soglia di queste strutture:

> In generale – egli scriveva – [i fanciulli dormono] poggiando il capo sul tavolo del banco, oppure accoccolati sulla loro sedia, colle gambe, coi bracci, colla testa penzoloni, col dorso incurvato, comprimendo i polmoni, lo stomaco e i visceri tutti, rendendo difficile la circolazione e la digestione. Non di rado, muovendosi o voltandosi, il fanciullo cade dal suo sedile e rotola in terra […]. E se aspettiamo che i bambini si destino, voi li vedrete contorcersi, piagnucolare, lamentarsi per le gambe e le braccia informicolite, col torcicollo, colle guance rosse, colla fronte ammaccata e piena di freghi che riproducono il segno del corpo sopra il quale durante il sonno poggiava (Pini, 1880, p. 505).

Un'approfondita analisi sulle origini e sulle caratteristiche di tali arredi offre l'opportunità di coglierne la rilevanza innovativa anche alla luce del confronto con in banchi in dotazione alle scuole elementari dell'epoca. E' una ricostruzione possibile grazie agli scritti pubblicati da Gaetano Pini sulle riviste di ambito medico-pedagogico e in occasione dell'esposizione internazionale di Parigi del 1878. Gli unici contributi relativi alla storia dell'Istituto dei rachitici di Milano, firmati da Simonetta Polenghi, trattano, infatti, solo marginalmente il tema del «mobilio scolastico».

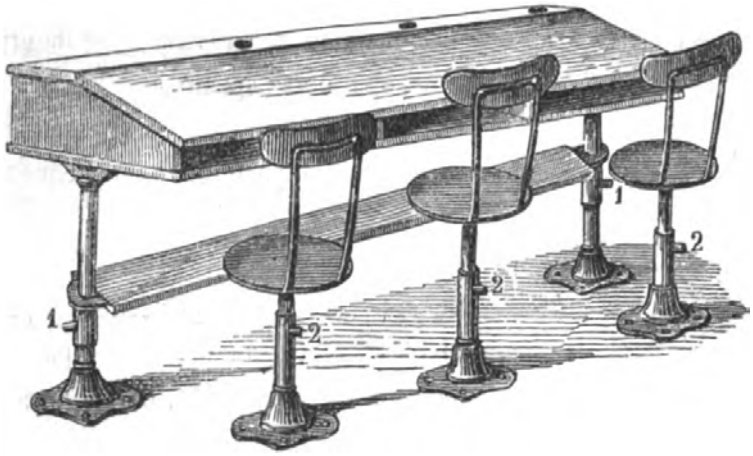
Nell'intento di individuare una tipologia di banco, funzionale ai bisogni degli alunni rachitici, Pini studiò le soluzioni adottate, in Italia e all'estero, in materia di arredamento scolastico. Durante le sue ricerche focalizzò l'attenzione sui modelli in uso nelle scuole americane di Boston con particolare riferimento a quello proposto da Jean-Félix Bapterosses (1812-1883), un industriale della periferia parigina che, nel 1868, brevettò un sistema in cui il sedile di legno, di forma quadrata e regolabile secondo l'altezza degli allievi, era distinto dal banco e fissato alla base del pavimento con viti di ferro. Anche il poggiapiedi poteva essere modificato in relazione alla statura dei bambini di qualsiasi età. Si trattava, però, di un dispositivo costoso che, nell'esigere un basso rapporto numerico tra personale insegnante e scolaresca, era applicabile solo in specifici contesti (Narjoux, 1877, pp. 280-281).

Il medico milanese riprese l'idea di Bapterosses, in grado, a suo giudizio, di coniugare le esigenze dell'igiene con quelle della pedagogia: egli, infatti, predispose un progetto che si ispirava al modello francese sia nella scelta dei materiali sia nella determinazione delle caratteristiche. Già dal 1875 nella scuola dei rachitici di Milano faceva bella mostra il banco che, costruito da Pini in collaborazione con i signori Volonté e Biraghi, aveva la struttura in ferro: di legno erano solo la superficie di appoggio per lo svolgimento delle attività didattiche, lo spazio ricavato

all'interno del tavolo in cui erano riposti libri e quaderni, il posa-piedi, il sedile e lo schienale. L'utilizzo in prevalenza del ferro assicurava alcuni vantaggi: la riduzione delle spese; la possibilità di ricorrere a un qualsiasi fabbro per la riparazione «di guasti e rotture»; una maggiore garanzia a livello igienico per la presenza di superficie destinate a sporcarsi con minore facilità (Pini, 1880, pp. 502-504).

Il banco era composto da due parti distinte tra loro: il tavolo ed il sedile. Il primo era appoggiato su due colonnette di ferro che, fissate al pavimento dell'aula per mezzo di robuste viti, sostenevano la superficie del banco, costituita da un piano leggermente inclinato. Le viti permettevano di modificare l'altezza del tavolo in base alla statura degli allievi. Come si evince dall'immagine riprodotta (Fig. 1), si tratta di un banco a tre posti, lungo metri 1,85 e largo 36 centimetri. Il sedile, con la forma di una poltroncina, era individuale, separato dal tavolo e munito posteriormente di due aste che sorreggevano lo schienale. Un robusto cilindro scorreva all'interno della colonnetta su cui poggiava il sedile che poteva essere alzato o abbassato per mezzo di una chiave.

FIGURA 1. *Banco ideato da G. Pini.*



Fonte: *Pini, 1876, p. 24.*

Era un banco solido, elegante, privo di angoli e spigoli, mobile e quindi adattabile alle diverse stature, destinato ad occupare poco spazio, facilmente accessibile agli alunni «che per sedere o per scendere non hanno bisogno di incomodare in modo alcuno il compagno che siede allo stesso banco, essendo i sedili completamente isolati l'uno dall'altro» (Bertani, Pini, 1881, p. 165). Il modello fu presentato, nel 1878, all'esposizione universale di Parigi dove l'istituto dei rachitici di

Milano ottenne la medaglia d'argento (Elenco dei giurati e dei premiati, 1878, p. 30)[6]: negli anni successivi venne utilizzato nelle analoghe scuole di Mantova e di Palermo.

Era però un arredo non adatto alle esigenze dei bambini di età inferiore ai tre anni. Pini, quindi, progettò, grazie alla collaborazione con la ditta Ehrmann Elli di Milano, una sedia speciale che doveva fungere, al tempo stesso, da piccolo banco di scuola e da lettino per i momenti di riposo. L'idea di ricorrere all'uso di semplici letti si era, infatti, rivelata inefficace su un duplice versante: igienico-sanitario a causa del fetore e dei germi provenienti dai residui di feci e orine sui materassi di lana con la conseguente necessità di continue disinfestazioni; economico per gli elevati costi che, in termine di spazio e di personale di sorveglianza, derivano dalla scelta di destinare un letto ad ogni bambino.

Figura 2. *Sedia in posizione verticale.*



Fonte: *Pini, 1880, p. 506.*

Dopo una serie di esperimenti e un costante confronto con la Società Pedagogica e con quella di Igiene, il medico milanese realizzò una «seggiola», dotata di un piano orizzontale utilizzato dal fanciullo per lo svolgimento di attività anche di carattere ludico (Fig. 2).

Figura 3. *Sedia reclinata.*



Fonte: *Pini, 1880, p. 507.*

Era trasformata, nel momento del sonno, in una comoda poltrona grazie ad un semplice meccanismo che permetteva di innalzare il poggiapiedi e di reclinare lo schienale, dietro cui veniva posizionato il tavolino (Fig. 3). Il bambino era messo così nelle condizioni di riposare tranquillamente senza cadere. La scelta di utilizzare piccole stecche colorate di legno traforato favoriva il passaggio dell'aria oltre a fornire, come l'imbottitura in tela

[6] L'istituto aveva ottenuto un analogo riconoscimento alla mostra internazionale di igiene e salvataggio, promossa a Bruxelles nel 1876.

della parte alta spalliera, maggiori garanzie sotto l'aspetto della pulizia e, quindi, dell'igiene.

La sedia, leggera, poteva, inoltre, essere trasportata con facilità in palestra, in giardino o da una parte all'altra della scuola con il vantaggio di consentire una completa disinfezione delle aule: i banchi pesanti, generalmente in uso, venivano, infatti, difficilmente rimossi con un inevitabile accumulo di polvere e di sporcizia. Non bisognava infine trascurare il prezzo conveniente di un arredo solido di lunga durata.

APERTURA A NUOVE PROSPETTIVE

Negli anni successivi, nell'Istituto di Milano venne introdotto anche il modello di banco, ideato a Torino, nel 1881, da Luigi Pagliani (1847-1932) (Pini, 1884, p. 26). Medico piemontese, titolare della prima cattedra di Igiene istituita nell'Università di Torino[7], aveva avuto occasione di osservare, durante le visite agli asili infantili, gli stessi inconvenienti rilevati dal collega lombardo in merito all'utilizzo di arredi non adatti all'età e al fisico dei bambini[8]. Denunciava, in maniera esplicita e risoluta, la deplorevole tendenza ad anteporre le esigenze della didattica e del risparmio a quelle della salute dei fanciulli:

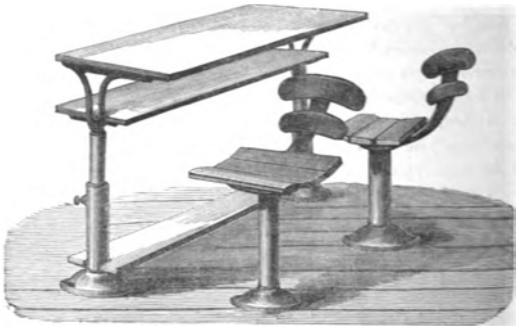
> Tutto tacitamente si sacrifica – egli scriveva – o al comodo dell'insegnante od a quello dell'insegnamento, o più che tutto alla meno giudiziosa e ragionevole economia. Si vogliono i banchi alti perché l'insegnante non abbia troppo ad abbassarsi per aiutare i ragazzi nei loro lavorini; ma intanto ogni volta questi hanno a prendere il loro posto, lo fanno a stento con pericolo di cadere. Si vuole che il margine anteriore dei sedili disti di buon tratto dal margine posteriore del tavolo perché i ragazzi possano alzarsi e sedersi al cenno dell'insegnante sul posto […] né si riflette essere questa distanza causa del doversi gli allievi spostare sul margine del loro sedile ed inclinare poi in avanti, poggiando il petto sull'orlo del tavolo, il quale spesso è ancora o troppo alto o troppo basso […]. Si vuole mettere più ragazzi in uno stesso banco perché si risparmia nel prezzo di impianto delle scuole […] e si accrescono i pericoli del troppo stretto rapporto fra bambini e bambini per le malattie attaccaticcie, cutanee ed oculari (Pagliani, 1881, pp. 865-866).

[7] Per una biografia del medico piemontese si rimanda alla corrispettiva voce del Dizionario Biografico degli Italiani curata da Paola Zocchi (2014).

[8] Presentato all'Esposizione nazionale di Torino del 1884, il banco di Pagliani aveva ottenuto la medaglia d'argento con la seguente motivazione: «Bene ideato il banco, con sedile girevole, per giardino d'infanzia, meglio d'ogni altro in uso, serve al riposo dei bambini (Premi conferiti agli espositori, 1884, p. 36).

Come si evince dall'immagine sottostante (Fig. 4), diversi erano gli elementi che accomunavano i progetti di Pini e Pagliani: la prevalenza del ferro nella realizzazione del modello con i già richiamati vantaggi sotto il profilo igienico; il tavolo indipendente dal sedile; l'utilizzo delle viti per ancorare gli arredi al pavimento; la possibilità di regolare l'altezza del banco in funzione della statura degli allievi. Se minime erano le differenze, relative al numero dei posti (due invece di tre) e alla posizione del tavolo (non inclinato, ma in piano), significativa era quella che riguardava la seggiola. Composta da tre parti, doveva consentire ai bambini dell'asilo l'adozione di una corretta postura nella fase del sonno e durante le attività ludiche svolte con materiale froebeliano.

Figura 4. *Banco ideato da L. Pagliani.*



Fonte: *Pagliani, 1881, p. 868.*

La base della sedia era costituita da una colonnina di ghisa con un piede rotondo: sull'estremità superiore poggiava un disco, anch'esso di ferro, sormontato da tre traverse di legno di forma quadrata (23 cm per 23), dove sedeva il fanciullo. Lo schienale, composto da una lastra su cui erano avvitate due traverse piatte, si incastrava nell'incavatura corrispondente del disco del sedile. Grazie ad un meccanismo di rotazione, lo schienale era in grado di formare, insieme al sedile, «una superficie arcuata ad apertura in avanti di 40 centimetri di lunghezza per 23 di larghezza, sulla quale trova[va] un appoggio abbastanza comodo una buona parte del corpo dei ragazzi che vi si adagia[va]no semi-supini» (Pagliani, 1881, pp. 872-873). In questa posizione, il bambino, dopo aver messo il braccio destro sul tavolo, poteva abbandonarsi completamente sullo schienale senza pericolo di cadere (Fig. 5).

Quali erano, invece, le caratteristiche dei banchi in dotazione, in quegli anni, nelle scuole elementari della penisola? I comuni, su cui gravavano integralmente le spese per l'istruzione primaria[9], preferivano, per ragioni economiche, non sostituire gli arredi in uso con altri di più moderna fattura. Non era, quindi, infrequente vedere, nelle aule, banchi di legno da otto/dieci posti con una disposizione ad «anfiteatro» dove gli allievi sedevano senza libertà di movimento e scomodi perché

[9] La legge Casati, promulgata nel 1859, aveva affidato ai comuni la completa gestione delle scuole primarie: alle amministrazioni locali spettava, quindi, il compito di fornire e di arredare i locali oltre a quello di scegliere e retribuire il personale insegnante.

costretti a convivere, gomito a gomito, con compagni più alti o più bassi (Meda, 2018, pp. 95-96). Se è vero che alcuni ispettori erano consapevoli della necessità di individuare locali e arredi adatti ai bisogni della scuola[10], è altrettanto vero che fino al 1888 non esiste nessuna norma ministeriale a riguardo. Non stupisce, pertanto, l'affermazione di Pini in merito all'assenza all'esposizione universale di Parigi del 1878 di modelli di banchi italiani ad eccezione di quello dell'Istituto dei rachitici di Milano (Bertani, Pini, 1881, p. 164).

FIGURA 5. *Doppia modalità di utilizzo del banco Pagliani.*



Fonte: *Pagliani, 1881, p. 872.*

È una condizione di arretratezza rispetto ai paesi europei non imputabile, esclusivamente, al disinteresse dello Stato per l'organizzazione degli spazi della didattica. Secondo la visione pedagogica dell'epoca, i banchi, oltre a «fornire un efficace supporto agli alunni nel corso degli esercizi di lettura e scrittura» in linea con il modello della lezione frontale, avevano infatti lo scopo, non secondario, di «disciplinare i comportamenti» per informarli alla morale comune e «inculcare il principio di autorità dello Stato borghese, incarnato in classe dal maestro» (Meda, 2016, pp. 49 e 62). Solo in una seconda fase comincerà ad emergere una progressiva attenzione per il rispetto delle esigenze igienico-sanitarie.

Non è un caso che la pubblicazione di Emanuele Latino (*Le malattie della scuola e la riforma igienica degli arredi scolastici*, 1884), la prima in ambito educativo a offrire semplici regole per la costruzione dei banchi di scuola, sia successiva, in ordine di tempo, ad analoghi scritti del medico Vincenzo de Giaxa (*Igiene della scuola: malattie della scuola, edificio scolastico, arredi della scuola, igiene pedagogica, sorveglianza igienica nelle scuole,* 1880) e dell'ingegnere Giovanni Sacheri (*Dei migliori tipi di fabbricati per le scuole comunali,* 1883). Non va dimenticato che anche Gaetano Pini e Luigi Pagliani erano laureati in medicina. Un'eccezione era costituita dal comune di Torino che, agli inizi degli anni Ottanta, studiò, in collaborazione con la

[10] Così scriveva l'ispettore scolastico di Crema in merito al banco: «Rispetto all'igiene deve offrire un punto d'appoggio al piede, alle anche e alla schiena dell'allievo, ed avere le distanze del tavolo e del sedile in proporzioni tali che lo scolaro possa leggere e scrivere senza sforzo dell'occhio, né del braccio, né della spalla, senza spostamento della colonna vertebrale e senza impedimento nel muoversi» (Orengo, 1877, pp. 11-12). Le osservazioni erano corredate da una tabella con l'indicazione, in centimetri, delle diverse misure in relazione alla statura media degli alunni.

locale commissione d'igiene scolastica, un modello di banco a due posti, con sedile e schienale individuale, in legno e in ferro (Dal Piaz, 1952, p. 14).

CONCLUSIONI

Gli arredi utilizzati nell'Istituto dei rachitici di Milano rappresentarono un'interessante innovazione nel panorama dell'epoca sia per la scelta dei materiali sia per l'originalità del modello proposto. Se è vero che furono progettati con la finalità di rispondere alle esigenze di una specifica categoria di alunni, è altrettanto vero che, costruiti nel rispetto delle norme igienico-sanitarie, potevano offrire un importante contributo al miglioramento della qualità di vita all'interno di tutte le aule. L'adozione, nelle scuole elementari italiane, di banchi più moderni era resa, però, difficile da una serie concomitante di fattori: le pratiche didattiche che, basate sull'esercizio della memoria e sulla semplice trasmissione dei contenuti, non richiedevano un ruolo attivo dell'alunno nei processi di apprendimento; l'esigenza di garantire, attraverso una rigida organizzazione degli spazi, il rispetto dell'ordine e della disciplina; l'assenza di disposizioni normative *ad hoc* e, quindi, di obblighi e vincoli in materia di edilizia e di arredi scolastici.

La motivazione principale, tuttavia, risiedeva nel costo più elevato di questa tipologia di banchi rispetto a quelli abitualmente in uso. Una differenza anche minima era, infatti, destinata ad incidere sulla cifra, spesso esigua, inscritta in bilancio dalle amministrazioni locali per l'istruzione primaria. Ancora all'inizio del Novecento, come documenta l'inchiesta Corradini (1907-1908), in numerose realtà rurali del Sud d'Italia le lezioni si tenevano in ambienti umidi, malsani e totalmente inadatti allo svolgimento dell'attività scolastica: spesso, infatti, si trattava di capanne o stalle, cantine o casolari in pietra senza pavimentazione con la sola presenza di sgabelli e panche. In questo contesto, l'attenzione rivolta alle caratteristiche e alle modalità di utilizzo dei banchi assumeva un'importanza secondaria.

Il passaggio della gestione delle scuole elementari dal comune allo Stato, che ebbe inizio con la promulgazione nel 1911 della legge Daneo-Credaro (Betti, 1998), segnò un lento, ma progressivo adeguamento degli edifici scolastici al rispetto delle condizioni in grado di salvaguardare la salute e l'apprendimento degli allievi. In tale prospettiva, non sorprende, pertanto che l'adozione di banchi singoli, dotati di seggiole separate, si diffonda capillarmente in Italia solo a partire dal secondo dopoguerra.

BIBLIOGRAFIA

Bertani, A. Pini G. (1881). *Esposizione universale del 1878 in Parigi. Relazione dei giurati italiani. Medicina, igiene ed assistenza pubblica (classe XIV).* Roma: Tipografia Eredi Botta.

Betti, C. (1998). *La prodiga mano dello Stato: genesi e contenuto della legge Daneo-Credaro (1911).* Firenze: Centro editoriale toscano.

Dal Piaz, R. (1952). Un secolo di progresso nell'arredamento delle scuole torinesi. *Torino*, 6, 13-19.

Esposizione generale italiana in Torino 1884 (1884). *Premi conferiti agli espositori secondo le disposizioni della giuria.* Torino: Ditta G.B. Paravia e Comp.

Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo.* Milano: FrancoAngeli.

Meda, J. (2018). L'évolution du banc d'écolier en Italie de la fin du XIXe siècle à la première moitié du XXe siècle: premières indications et perspectives de recerche. In M. Figeac-Monthus (Ed.), Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVIe siècle à nos jours (pp. 89-108). Paris: Honoré Champion Éditeur.

Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio (1878). *Esposizione universale del 1878 in Parigi. Sezione italiana. Elenco dei Giurati e dei Premiati*. Roma: Tipografia Barbera.

Morandini, M.C. (2012). Tra educazione e assistenza: la scuola speciale per ragazzi rachitici di Torino. *History of Education & Childrens' Literature*, 2, 241-257.

Narjoux, F. (1877). *Les écoles publiques en France et en Angleterre: construction et installation*. Paris: Ve A. Morel et Cie, Libraires-Éditeurs.

Novarino, M. (2000). Un massone dimenticato. Gaetano Pini: medico, filantropo e cremazionista. *Hiram*, 2, 65-68.

Orengo, E. (1877). *Dell'edifizio scolastico, dello arredamento e del banco in particolare.* Torino: Tipografia De Maria.

Pagliani, P. (1881). Un nuovo banco per gli asili d'infanzia. *Giornale della Società Reale di Igiene*, 11, 865-874.

Pini, G. (1876). *Pio Istituto dei Rachitici di Milano. Relazione sanitaria e amministrativa per l'anno 1875.* Milano: Pirola.

Pini, G. (1880). Il mobilio scolastico nell'Istituto dei rachitici di Milano. *Giornale della società italiana d'igiene*, 5, 502-508.

Pini, G. (1881). *La casa è fatta*. Milano: Civelli.

Pini, G. (1884). *Gli istituti e le scuole pei rachitici in Italia. Statuto e regolamento del Pio Istituto dei rachitici di Milano*. Milano: Tipografia del Riformatorio Patronato.

Polenghi, S. (2005-2006). Gaetano Pini e il Pio Istituto dei rachitici di Milano. Archivio Storico Lombardo, XI, 265-305.

Polenghi, S. (2009). *Educating the cripples the pious institute for rickets sufferers of Milan and its transformations (1874-1937).* Macerata: EUM.

Regolamento ed istruzioni tecnico-igieniche per l'esecuzione della legge 8 luglio 1888 sugli edifici scolastici (1888). *Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia*, 282, 5538-5542.

Rossini, L. (2004). *L'Istituto dei rachitici di Milano e l'opera educativa di Gaetano Pini* (Tesi di laurea, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore).

Zocchi, P. (2014). Pagliani Luigi. In *Dizionario Biografico degli Italiani* (vol. 80, pp. 293-296). Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani.

PASADO Y PRESENTE DE LOS ESPACIOS ESCOLARES EN BALEARES. PRESERVACIÓN Y DIFUSIÓN[1]

Past and Present of Balearic School Spaces. Preservation and Dissemination

Carlos Menguiano Rodríguez
Universitat de les Illes Balears (España)
https://orcid.org/0000-0003-0823-6141

Francisca Comas Rubí
Universitat de les Illes Balears (España)
https://orcid.org/0000-0001-5685-5823

Resumen

La búsqueda de fondos documentales requerida por la investigación histórico-educativa favorece frecuentemente el hallazgo de documentos, fotografías y representaciones gráficas únicas, que son de gran valor patrimonial. Esta comunicación presenta las últimas estrategias de trasferencia del Grupo de Estudios de Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares (GEDHE) que sirven de contexto para analizar los usos potenciales de uno de estos hallazgos documentales fortuitos, reivindicando de qué forma podrían su recuperación y valoración patrimonial ser de utilidad para proponer estrategias de difusión y preservación del patrimonio educativo, en concreto, de los espacios escolares en las Islas Baleares.

Palabras clave: Edificios escolares; Espacios escolares; Fotografía escolar; Patrimonio histórico-educativo; Historia pública de la educación.

[1] Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto PID2020-113677GB-I00 financiado por el MCIU/AEI/ 10.13039/501100011033; y con la ayuda FJC2021-046940-I financiada por MCIU/AEI/10.13039/501100011033 y la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR.

Abstract

The search for new sources required by historical-educational research often leads to the finding of unique documents, photographs and graphic representations, which are of great heritage value. This paper presents the latest dissemination strategies of the History of Education Study Group of the University of the Balearic Islands (GEDHE), which gives context to analyse the potential uses of one of these incidental findings, claiming how the retrieval and heritage value of these sources can be useful to propose strategies of dissemination and preservation of educational heritage, focusing on school spaces in the Balearic Islands.

Keywords: School buildings; School spaces; School photography; Historical-educational heritage; Public history of education.

INTRODUCCIÓN

Una de las funciones «tradicionales» de la historia de la educación con voluntad de utilidad pública es la de la diseminación del conocimiento histórico-educativo entre audiencias más amplias (Herman et al., 2022, p. 19-20). Esta actividad puede tener también el objetivo de fomentar, no solo un mejor conocimiento del pasado y presente del patrimonio histórico-educativo –material e inmaterial– de una sociedad, sino también su revalorización y su conservación. Para cumplir esta función, es preciso mantener una constante labor investigadora que, generalmente, supone la búsqueda en nuevos fondos documentales. En ocasiones, el desarrollo de esta actividad lleva al hallazgo fortuito de documentos singulares, que son de gran valor histórico, pero que también conforman un legado excepcional que merece conservarse como bien patrimonial. Esta comunicación tratará de analizar el uso potencial que este tipo de documentación incidental ofrece a nivel patrimonial, proponiendo estrategias de difusión, de modo que se garantice, no solo su valor y conservación, sino también su uso público en contextos locales. Para ello, nos centraremos en un hallazgo documental reciente: una serie documental aparecida en el archivo del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universidad de las Islas Baleares, recientemente recuperada por el Grupo de Estudios de Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares (GEDHE-UIB) como resultado de su continua labor investigadora. Se trata de una colección de documentos generados para un estudio estadístico sobre la escuela de las islas durante la posguerra. Esta serie documental, aunque incompleta, contiene numerosos materiales gráficos de gran valor patrimonial que merecen ser considerados más allá de su uso en la investigación histórico-educativa. Por este motivo, propondremos el uso potencial que este tipo de documentación, con el objetivo de, por una parte, preservar y difundir estos materiales hallados, y por el otro, de utilizarlos para proponer estrategias de difusión que fomenten la memoria educativa y la conservación de los espacios escolares en Baleares. Dicha propuesta

se integra en las recientes estrategias que el GEDHE lleva realizando en los últimos años para recuperar la memoria e historia de los espacios educativos de las islas, en su compromiso con el uso publico de la historia de la educación. Por este motivo, presentaremos los antecedentes que sirven de contexto y dan sentido y utilidad a la propuesta.

Desde sus orígenes en el año 2002, el GEDHE[2] ha mantenido un fuerte compromiso con la difusión y trasferencia del conocimiento histórico-educativo en las Islas Baleares, teniendo entre sus objetivos el de facilitar el uso público de la historia de la educación. La reivindicación de la rica memoria y patrimonio educativos ante la sociedad balear se ha llevado a cabo principalmente mediante la organización de diversas exposiciones destinadas al público general. Algunos ejemplos son las exposiciones «L'Escola de Pràctiques. 175 anys d'història», «L'escoltisme: cent anys d'un projecte educatiu jove (1907-2007)», «Una Imatge, una història» o «Els orígens de l'educació viària a Mallorca»;[3] las realizadas en colaboración con el Archivo y Museo de la Educación de las Islas Baleares tituladas «L'escola franquista» y «L'Escola: descrobrir, fer i conviure»; o la reciente exposición «Les Colònies Escolars de la Diputació Provincial (1893-1936): El llegat documental» realizada en estrecha colaboración con el Archivo General del Consell de Mallorca, (Comas et al., 2023). En 2021, las diversas iniciativas de trasferencia del GEDHE cristalizaron también en el establecimiento del Laboratorio del Patrimonio Histórico-educativo de la UIB. Este Laboratorio se concibió como una herramienta para facilitar las acciones de trasferencia del GEDHE, con especial énfasis en aquellas destinadas a la conservación y divulgación del patrimonio histórico-educativo material e inmaterial de las islas (Sureda & Fullana, 2022).

Un aspecto importante de esta labor continuada de trasferencia de conocimiento histórico-educativo a la sociedad, tanto para el GEDHE como para el Laboratorio, ha sido la de preservar y producir una memoria histórico-educativa de los numerosos espacios educativos de las islas, aprovechando el rico patrimonio del territorio en este aspecto. Consecuentemente, el GEDHE ha venido desarrollando diferentes estrategias vinculadas con la recuperación y uso público de estos espacios, todas ellas desarrolladas en el marco de varios proyectos de investigación estatales. A continuación, presentaremos dos de las más relevantes, que sirven de contexto para posibles propuestas de utilización de los fondos encontrados.

La primera de estas iniciativas tuvo como marco un proyecto de investigación nacional desarrollado entre 2017 y 2021.[4] Se trata de un proyecto de innovación

[2] GEDHE-UIB. URL:https://gedhe.uib.es/ [último acceso: 05/04/2024].

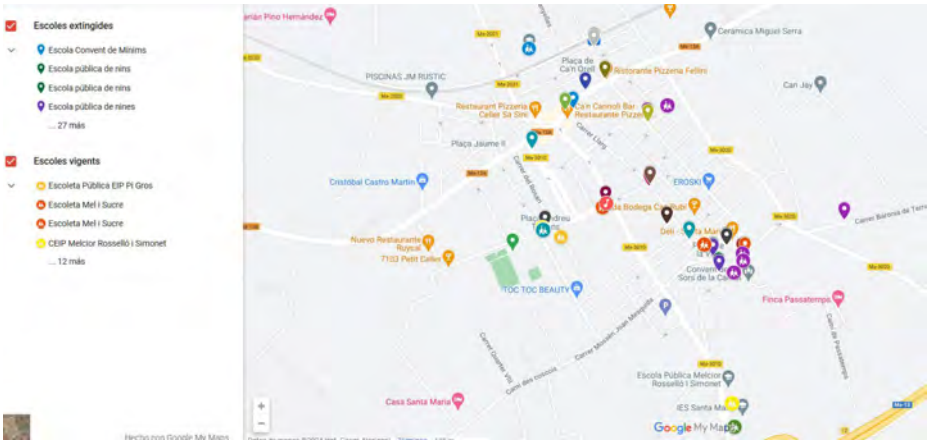
[3] GEDHE-UIB, Exposiciones. URL: https://gedhe.uib.es/Activitats-i-difusio/Exposicions/ [último acceso: 05/04/2024].

[4] EDU2017-82485-P [MICIU/AEI/ FEDER, UE], «Cultura y prácticas escolares en el siglo XX».

docente concedido al GEDHE en 2018 por el Instituto de Investigación e Innovación Educativa (IRIE-UIB), y realizado durante el curso 2018-19 en tres de las asignaturas ofertadas en los estudios de grado de la Facultad de Educación de la UIB: «Evolución y Consolidación de los Sistemas Educativos» –Grado de Pedagogía–; e «Historia de la Educación Social» y «Educación Social y Dinamización Socioeducativa en los Museos y las Bibliotecas» –Grado de Educación Social–. En ellas, se propuso al alumnado la realización de varios proyectos de investigación grupales, los cuales consistían en recabar información histórica de los espacios educativos –tanto en el pasado como los existentes en la actualidad– de diferentes municipios y barrios de las Islas Baleares, con el objetivo de realizar un mapeo de los mismos a través de la herramienta de mapas personalizados de Google Maps (Fullana et al., 2019a).

Como resultado de esta experiencia de innovación docente, se realizaron 28 mapas en los que se representaba la ubicación de los diversos espacios educativos, pasados y presentes, existentes o desaparecidos, de cada municipio, con información histórica de cada uno de ellos que incluía descripción e historia, fotografías actuales y antiguas, testimonios orales, y bibliografía de referencia. Dicha información procedía de las más de 300 fichas sobre espacios y entidades educativas elaboradas por los distintos grupos de alumnos/as (Fullana et al. 2019b), para lo cual consultaron numerosas fuentes históricas, visitando también los espacios en persona. Los mapas resultantes reflejaban tanto los espacios educativos existentes como los desaparecidos (Figura 1), y también proponían posibles itinerarios históricos con los que conocer la historia de los espacios educativos del lugar (Figura 2), aportando información adicional sobre los diversos edificios (Figura 3).

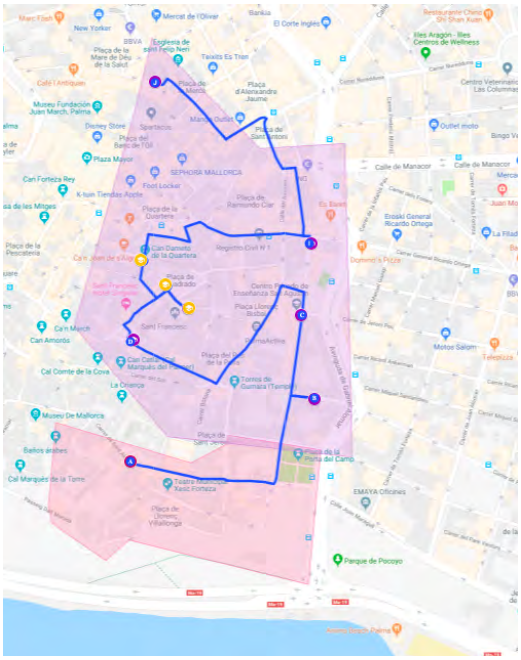
FIGURA 1. *Mapa de Santa María.*



Fuente: *Costa L., Faura, S., Ferrer, A., & Salord, J. (curso 2018-19). «Trajectòria educativa a la població de Santa Maria del Camí (1609-2019)».*

La idea fundamental tras este proyecto docente, aparte de las ventajas didácticas –promover el conocimiento del pasado histórico-educativo del entorno cercano mediante métodos y fuentes históricas de forma práctica–, era la de visibilizar el valor patrimonial de los espacios educativos existentes entre el alumnado, con el objetivo de crear también una memoria colectiva y una mayor sensibilidad hacia estos espacios entre los futuros profesionales de la educación. De este modo, se contribuyó, no solo a que el alumnado tuviese un mejor conocimiento de este patrimonio y su pasado, sino también a que pudieran valorarlos, utilizarlos y preservarlos por su valor social e histórico en un futuro.

FIGURA 2. *Mapa de Canamunt y Calatrava (Palma de Mallorca).*

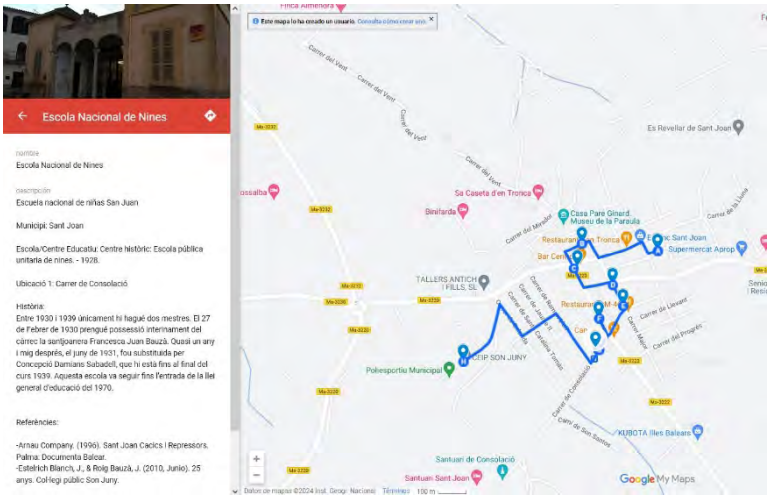


Fuente: *Bruguera, L., Caldés, J.M., Cascales, G., & Ruiz, A. (curso 2018-19). «Recerca històrica Educativa: Barris Canamunt i Calatrava».*

La segunda iniciativa se enmarca en el proyecto de investigación que el GEDHE está desarrollando actualmente sobre historia pública de la educación en España.[5] En este contexto, el GEDHE ha explorado diferentes estrategias que permitan extender el conocimiento del patrimonio histórico-educativo entre audiencias más amplias, mediante el uso público de la historia en relación con dicho patrimonio. Una de ellas propone vincular la difusión del conocimiento y memoria histórico-educativos sobre el patrimonio material e inmaterial de las Islas Baleares con la oferta de un turismo cultural y sostenible en el territorio. En este sentido, desde el GEDHE y el *Laboratorio del Patrimonio Histórico-educativo* se han iniciado diversos proyectos y acciones de trasferencia, con el objetivo de visibilizar, revalorizar y conservar el numeroso patrimonio histórico-educativo de las islas, promocionando asimismo su mayor presencia y aprovechamiento en la oferta turística actual.

[5] PID2020-113677GB-I00 [MCIU/AEI/10.13039/501100011033], «Historia pública de la educación en España (1970-2020). Percepción social, memoria colectiva y construcción de imaginarios sobre los docentes y sus prácticas».

FIGURA 3. *Mapa de Sant Joan.*



Fuente: *Artigues, J.A., Florit, M., & Saavedra, J. (curso 2018-19). «Treball sobre les escoles al municipi de Sant Joan».*

En varias de estas iniciativas –presentadas en la pasada edición de las Jornadas Científicas de la SEPHE celebradas en Santander–, la reivindicación de los espacios educativos tiene una importancia especial, pues sirven de eje para articular acciones de trasferencia. En este sentido, desde el GEDHE hemos propuesto diversas actuaciones, ya sea mediante la producción de recursos informativos accesibles y de calidad en los lugares visitables que tengan un pasado histórico-educativo, la promoción de itinerarios y paseos histórico-educativos que vinculen espacios afines o cercanos, o a través de la colaboración con entidades profesionales del turismo cultural, como los guías turísticos, ofreciéndoles formación especializada que puedan incorporar en su práctica profesional (Comas y Fullana. 2023). Este modelo de trasferencia supone varias ventajas. Por una parte, hace posible difundir contenidos histórico-educativos a nuevas audiencias, ofreciendo otros modos de experimentar el patrimonio cultural de las islas. En segundo lugar, fomenta la utilidad pública de la historia de la educación, no solo entre potenciales visitantes, sino también entre parte de la población residente que, a menudo, desconoce el pasado de los bienes patrimoniales conservados en su entorno, así como de la memoria de aquellos que han desaparecido. Por último, un mejor conocimiento del pasado de los espacios educativos puede aumentar la conciencia social de su valor patrimonial cuando estos todavía existen y, por tanto, promover su cuidado, su conservación y su uso responsable, evitando así su degradación y eventual desaparición, que en muchos casos es un riesgo, y en otros, una realidad.

Teniendo en cuenta estas iniciativas de trasferencia seguidas por el GEDHE, veremos ahora cómo encaja la nueva documentación hallada en el desarrollo de las estrategias de recuperación y uso público de los espacios escolares en Baleares.

VALOR PATRIMONIAL Y USOS POTENCIALES DE LA DOCUMENTACIÓN INCIDENTAL: UN ESTUDIO DE CASO

En el contexto de producción y difusión del conocimiento histórico-educativo de las Islas Baleares con voluntad de utilidad pública, descrito anteriormente, el personal investigador del GEDHE busca constantemente nuevas fuentes documentales o recursos que sean de utilidad para realizar estas acciones de trasferencia. En estas búsquedas aparecen materiales que, además de contribuir a la investigación histórica, tienen un valor patrimonial que merece ser utilizado. A continuación, presentaremos uno de estos casos de hallazgos fortuitos, y propondremos posibles usos que, más allá de su valor como fuente histórica, pongan el acento en su valor patrimonial y uso público.

Descripción del fondo documental

El fondo en cuestión es una colección inédita de documentos, fotografías y planos sin catalogar, conservada en el Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universidad de las Islas Baleares, cuya procedencia se desconoce, pero que en su día fueron cedidos por un antiguo miembro del departamento en el momento de su jubilación.

Dicha documentación se generó por orden de la Sección Administrativa de Primera Enseñanza de Baleares del 20 de Febrero de 1943 (*Boletín Oficial de la Provincia de Baleares*, 1943, p. 4), a petición del Consejo Nacional de Educación, un organismo creado tres años antes y que tenía, entre sus funciones, la elaboración de estudios estadísticos (Ceprian Nieto, 1989, p. 103). En dicha orden se requería que todos los alcaldes y maestros de la provincia remitiesen diversos datos sobre las escuelas existentes en sus localidades, ya fuesen públicas o privadas. Entre los datos solicitados estaban los referentes a la fecha de creación de las escuelas, el distrito escolar al que pertenecían y su población infantil. También se solicitaba los registros de la matrícula media entre los años 1911 y 1942, y las instituciones complementarias en funcionamiento durante el mismo periodo. Por último, se pedía un croquis del distrito escolar y un plano del edificio de cada escuela, demandando, cuando fuese posible, el envío de fotografías de las instalaciones.

Entre los documentos conservados, encontramos numerosas fichas y escritos, firmados por maestros y maestras de las escuelas baleares, en las que se aportan

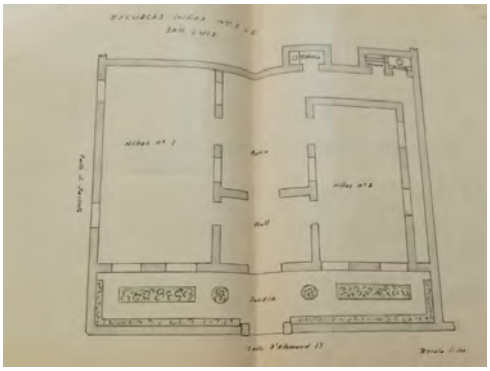
FIGURA 4. *Detalle del croquis del distrito escolar de Porto-Cristo.*



Fuente: *DPDE-UIB – Estudio estadístico de 1943.*

los datos consignados. Además, hay numerosos casos en los que también se aporta el material gráfico requerido, pudiendo encontrarse varios croquis de distritos escolares con el emplazamiento de sus escuelas (Figura 4), planos de edificios escolares (Figura 5), y fotografías de algunos de ellos (Figura 6).

FIGURA 5. *Plano de las escuelas de San Luis.*



Fuente: *DPDE-UIB – Estudio estadístico de 1943.*

FIGURA 6. *Fotografía del Colegio La Salle (Manacor).*



Fuente: *DPDE-UIB – Estudio estadístico de 1943.*

Potenciales usos de la documentación incidental

Dada la riqueza de los datos ofrecidos por esta documentación, no dudamos de su utilidad para un estudio histórico sobre la escuela en Baleares durante la primera mitad del siglo xx: edificios, espacios, matrículas, recursos, alumnos, etc. Sin embargo, nuestro interés en esta comunicación es reivindicar su valor patrimonial –concretamente, el de los materiales gráficos, todos inéditos– y sus usos potenciales para difundir la memoria educativa y revalorizar estos espacios en los diversos municipios, continuando con las acciones llevadas a cabo por el GEDHE en los últimos años. A continuación, realizaremos algunas propuestas en ese sentido, con el objetivo de mostrar cómo este tipo de documentos pueden ser, además de un hallazgo de interés científico, una oportunidad para insistir en iniciativas que permitan un mayor conocimiento histórico de los espacios escolares de las islas.

Una primera propuesta es la de utilizar esta documentación gráfica para seguir desarrollando el mapeo de los espacios escolares pasados y presentes en los diferentes municipios de las islas, con el objetivo de dar a conocer nuestro patrimonio histórico-educativo y ayudar, con ello, a preservarlo. En este intento no sólo de mapear los edificios escolares existentes hoy en día, sino también de los que hubo en el pasado, los croquis de distritos escolares hallados en este fondo documental permiten localizar el emplazamiento histórico de las escuelas, tanto públicas como privadas, habidas en un municipio. Esto supone una ventaja, pues la localización de escuelas conservadas no ofrece mucha dificultad, pero emplazar aquellas ya desparecidas requiere una tarea de investigación histórica no siempre sencilla. El proyecto de mapeo histórico-educativo que iniciamos como innovación docente con nuestros alumnos, y que hemos continuado desde el GEDHE durante estos últimos años, se va a ampliar con la documentación hallada. Estos mapas se utilizarán como recurso didáctico con nuestro alumnado, pero también se ofrecerán a los centros escolares de los diferentes municipios con el fin de que puedan emplearse para elaborar itinerarios histórico-educativos en el entorno más cercano. También se ofrecerán estos mapas como itinerarios municipales. De hecho, una primera experiencia ya se realizó en Santa María del Camí a raíz de la difusión del trabajo de mapeo histórico-educativo realizado como trabajo de investigación en el grado de Pedagogía (Costa, L., & Ferrer, A., 2021). La población local pudo recorrer el municipio de la mano de dos de las alumnas que habían realizado el mapeo, con el objetivo de divulgar la historia de sus escuelas actuales, así como la localización e historia de aquellas que ya han desaparecido.

Por otra parte, también las fotografías y planos hallados en este fondo pueden utilizarse nuevamente para vincular el pasado y el presente de los espacios escolares que nos han descubierto y que no teníamos mapeados. En este sentido, nos serán de gran utilidad para continuar nuestros proyectos vinculados con la promoción

de un turismo cultural y sostenible a través del patrimonio escolar. Conocer mejor la historia de determinados edificios que todavía existen y que en su origen fueron escolares nos permite ampliar nuestro proyecto de dotar dichos espacios de información histórico-educativa, por ejemplo, mediante fichas informativas accesibles en los propios edificios mediante un código QR. De este modo, podría promoverse el objetivo de mantener una memoria histórico-educativa de estos lugares, fomentando su conservación y su uso responsable.

Un ejemplo paradigmático podría realizarse en las escuelas rurales de Manacor, que actualmente son utilizadas para actividades lúdicas y/o de turismo rural. (Figura 7). Si buscamos información sobre estos antiguos edificios escolares en la web municipal de Manacor, podemos constatar el interés del ayuntamiento por preservar estos edificios y destacar su valor patrimonial. En su web, antes de explicar cómo pueden reservarse o qué tarifas se aplican, se puede leer lo siguiente:

> El término municipal de Manacor dispone de cinco casas y escuelas rurales propiedad del Ayuntamiento, de un elevado valor patrimonial, que fueron construidas durante la segunda década del siglo xx. Estos edificios son las Cases del Puig de Son Talent y las escuelas rurales del Puig d'Alanar, sa Murtera, Son Negre y S'Espinagar, cada una de ellas presenta un grado de conservación diferente. El Ayuntamiento de Manacor, consciente del valor patrimonial de estos edificios y de su entorno, así como de sus posibilidades de uso y aprovechamiento, consideró necesario definir un marco para regularizar el uso de estos edificios y las fincas que ocupan. Este marco se basa en el aprovechamiento social de los recursos públicos con armonía con la preservación del patrimonio y de su entorno natural. En el caso de las escuelas rurales, estos edificios se construyeron entre los años 1926 y 1932. El modelo arquitectónico que se utilizó para hacer las escuelas rurales fue el de un edificio con un aspecto muy racionalizado con pocas preocupaciones decorativas, siguiendo la constante de austeridad de la construcción rural mallorquina. Las cuatro escuelas rurales estuvieron en funcionamiento desde 1932 hasta 1975. A partir de este momento, los edificios sólo se han utilizado de forma muy esporádica, lo que ha provocado un deterioro progresivo de las instalaciones y del mobiliario. En el caso de las casas de Son Talent, estas son propiedad del Ayuntamiento desde el año 2000 (Ajuntament de Manacor, s.f.).

Con la información que hemos localizado pensamos que esta información podría ampliarse in situ, a través de códigos QR que explicasen con más detalle la historia de cada una de estas escuelas y aportasen fotografías antiguas de las mismas, para que quienes alquilasen estas instalaciones para usos sociales, recreativos, educativos o deportivos, tuvieran la oportunidad de conocer mejor la historia de estos espacios y tomaran más conciencia de su valor patrimonial.

FIGURA 7. *Escuelas rurales de Manacor.*



Fuente: *DPDE-UIB – Estudio estadístico de 1943 & www.casesruralsmanacor.com.*

Dotar los edificios escolares con trayectoria histórica de códigos QR para informar in situ de su pasado es un proyecto que tenemos previsto presentar a las diferentes corporaciones municipales. Pensamos que podrá tener interés tanto para locales como para turistas, y tal vez utilizarse de un modo más crítico, para contrastar el estado o los usos actuales de estos bienes patrimoniales, como podemos ver en otros tantos ejemplos (Figura 8)

FIGURA 8. *Escuelas de San Juan y Muro.*



Fuente: *DPDE-UIB – Estudio estadístico de 1943; www.diariodemallorca.es & www.ultimahora.es.*

CONCLUSIÓN

En esta comunicación hemos presentado algunas iniciativas con las que el GEDHE realiza sus actividades de trasferencia, con interés en la revalorización del patrimonio educativo. A través de ellas, el GEDHE reafirma su compromiso y su voluntad por un uso público de la historia de la educación, desarrollando diversas estrategias de difusión del conocimiento histórico y estimulando la conservación y el uso del patrimonio educativo –tanto material como inmaterial–. En el caso de los espacios escolares con valor patrimonial, reivindicamos de forma práctica que la función principal de los/as historiadores/as de la educación puede ser la de producir una memoria educativa que tenga utilidad en contextos locales, trabajando por y para las personas que conviven o visitan estos bienes. Para realizar esta tarea, podemos proporcionar recursos y herramientas de uso público con los que mantener viva la memoria educativa de estos espacios. De este modo, contribuimos a revalorizarlos para que sean los propios actores sociales los que tomen conciencia de la importancia de su conservación y de su uso responsable. En este contexto de estrategias de trasferencia, hemos sugerido algunos usos potenciales de una serie documental incidental, hallada como fruto de la actividad investigadora del grupo. Al hacerlo, hemos destacado el valor patrimonial que pueden tener este tipo de documentos y los modos en los que estos podrían utilizarse para fomentar una arqueología de los espacios educativos accesible a las personas que los tienen cerca, utilizan o visitan, la cual contribuya a visibilizar, valorar, conservar y utilizar de forma responsable este tipo de espacios en los diferentes municipios.

REFERENCIAS

Boletín Oficial de la Provincia de Baleares (1943), Sección Administrativa de Primera Enseñanza de Baleares, n. 11897 (25 febrero de 1943), 4.

Ajuntament de Manacor (s.f). *Cases Rurals de Manacor*. Recuperado el 5 de abril de 2024: https://manacor.org/es/cases-rurals-de-manacor

Ceprian Nieto, B. (1989). «Apunte sobre la configuración institucional del consejo nacional de educación en su primera etapa». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria,* 8, 99-118).

Comas Rubí, F. & Fullana Puigserver, P. (2023). En busca de nuevas audiencias: el patrimonio histórico escolar y la promoción del turismo cultural en Mallorca Santander. En E. Ortiz, J. A. González, J. M. Saiz, L. M. Naya y P. Dávila (Eds), *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo: audiencias, narrativas y objetos educativos* (pp. 184-195). Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela.

Comas Rubí, F., Menguiano Rodríguez, C. & Arxiu General del Consell de Mallorca (2023). *Las Colonias Escolares de la Diputación Provincial (1893-1936): El Legado Documental*. Departament de Cultura i Patrimoni de Mallorca.

Costa Sans, L. & Ferrer Juan, A. (2021). La trajectòria educativa de Santa Maria del Camí (1609-2019). En Dols Martorell, M.del C. (coord.), *Jornades d'Estudis Locals de Santa Maria*, n. 9 (pp. 182-199). Ajuntament de Santa Maria del Camí.

Fullana Puigserver, P., Comas Rubí, F. & Barceló Bauzà, G. (2019a). Mapping: un recurso para la didáctica histórico-educativa. En Cid Fernández, X. M., Carrera Fernández, M. V. (Eds.) *XX Coloquio Historia de la Educación, Identidades, Internacionalismo, Pacifismo y Educación (s. XIX y XX).* (pp. 91-95). SEDHE, Deputación de Ourense.

Fullana Puigserver, P., Comas Rubí, F., Barceló Bauzà, G. & Bauzà Llinàs, J. (2019b). «Mapping: Un recurs per la didàctica del patrimoni històrico-educatiu» III JOrnades de Recerca i Innovació Educativa. Innovación i coeducació [póster] URL: https://irie.uib.es/files/posters_3_jornades_IRIE/21-GEDHE.pdf

Herman, F., Braster, S. & Pozo Andrés, M. del (2022). Towards A Public History of Education: A Manifesto. En F. Herman, S. Braster, & M. del M. del Pozo Andrés (Eds.), *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, (pp. 1-35) De Gruyter Oldenbourg. DOI: https://doi.org/10.1515/9783110719871

Sureda Garcia, B. & Fullana Puigserver, P. (2022). El Laboratori del Patrimoni Historicoeducatiu de la UIB. Un instrument per estudiar i donar a conèixer el patrimoni. En J. Brasó Rius, O. Brugarolas Bonet, L. Fontán de Bedout, J. Garcia Farrero, S. Irañeta Chamizo, E. Ortega González, A. Pascual Martin, K. Rivas Guzmán, F. Sanchez Margalef (Eds.), *XXV Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana: L'atracció pedagógica vers la mar durant el segle XX*. (pp. 359-364). Universitat de Barcelona, IEC.

TRES REPRESENTACIONES VISUALES DE LAS AULAS DE PRIMERAS LETRAS (1516-1662): VALOR DOCUMENTAL Y MODO DE INTERPRETACIÓN

Three Visual Representations of Elementary Schools (1516-1662): Documentary Value and Method of Interpretation

Javier Laspalas
Universidad de Navarra (España)
https://orcid.org/0000-0002-6557-4932

Resumen

El espacio escolar es una realidad histórica muy fugaz, en especial si las aulas estaban en locales improvisados. También porque se suelen reformar y hay muy pocas que mantengan su disposición original.

Existen, sin embargo, pinturas y grabados de época, escasos pero muy útiles, si creemos que «una imagen vale más que mil palabras», aunque cabe preguntarse si son representaciones fieles.

Nuestra intención es ilustrar con ejemplos concretos cómo podría tener lugar ese fructífero diálogo entre lo visual y lo escrito en el caso de las escuelas de primeras letras.

Palabras clave: Escuelas de primeras letras; Representaciones visuales; Métodos de enseñanza; Edad Moderna.

Abstract

The school space is a very fleeting historical reality, especially when the classrooms were in improvised places. Also because they are usually renovated and very few have today their original layout.

There are, however, period paintings and engravings, scarce but very useful, if we believe that «a picture is worth a thousand words», although we should assess whether they are faithful representations.

Our intention is to illustrate with concrete examples how this fruitful dialogue between the visual and the written could take place in the case of elementary schools.

Keywords: Elementary schools; Visual representations; Teaching methods; Early modern period.

INTRODUCCIÓN

El espacio escolar es una realidad histórica sumamente fugaz, en especial cuando las aulas, como fue habitual durante la Edad Moderna, por lo general se hallaban en locales improvisados. Por otra parte, en cualquier época, suelen ser reformadas y hay muy pocas que mantengan su disposición original. Aun cuando sigan utilizándose para la docencia, se remodelan, si hay dinero para mejorarlas, y también en sintonía con las teorías pedagógicas y las metodologías vigentes. Es cierto que siguen en pie bastantes sedes históricas de universidades y prestigiosos establecimientos de enseñanza secundaria, pero rara vez han conservado el aspecto interior que tenían cuando se fundaron. No solo el equipamiento, sino incluso la distribución de los recintos se han visto profundamente alterados.

Sin embargo, apenas queda rastro de las escuelas de primeras letras, que solían ser creadas y sufragadas bajo el Antiguo régimen por municipios y parroquias, cuyos recursos eran bastante limitados, cuando no muy escasos. Ahora bien, existen pinturas y grabados de época que al menos nos permiten intuir cuál era la situación. Tienen un gran valor, si como se suele decir «una imagen vale más que mil palabras», aunque no se debe dar por supuesto que son representaciones fieles. Pueden suplir hasta cierto punto la carencia de otros testimonios, pero tanto para separar lo ficticio de lo real, como para descubrir su verdadero sentido, hay que interpretarlos, porque a veces sus creadores tuvieron intenciones satíricas o un cierto afán idealizador.

Nuestro objetivo es mostrar, partiendo de ejemplos concretos, cómo podría tener lugar ese fructífero diálogo entre lo visual y lo escrito, que nos parece esencial para desvelar y perfilar un remoto y recóndito paisaje envuelto en las brumas del pasado. El código que permite descifrarlo es la didáctica del momento, que siempre intenta adaptar el entorno en función de sus principios y las estrategias que emplea. También el contexto social, cultural y pedagógico del momento.

ANÁLISIS DE TRES ILUSTRACIONES

UN ANUNCIO PUBLICITARIO: AMBROSIUS HOLBEIN, *CARTEL PARA UN MAESTRO DE ESCUELA* (1516)

No parece que existan muchas imágenes que muestren cómo eran realmente las escuelas de primeras letras a principios del siglo XVI. Al menos no las conocemos y no nos extraña su ausencia. Después de todo, eran relativamente nuevas y carecían de prestigio. Quienes tenían aspiraciones podían alfabetizarse, directamente en latín, en su casa con un preceptor, o en un colegio de gramática, una *grammar school* o un *gymnasium*. Además, los artistas de la época tampoco tenían interés en reflejar la vida cotidiana, y muy pocas personas podían encargar o adquirir lo que producían.

Contamos, sin embargo, con este llamativo testimonio del malogrado hermano de un destacado pintor, que debió morir muy joven (Hans-Holbein.org, 26 de marzo de 2024). Si el cartel se pintó a instancias de un maestro, resultaría aún más singular. En cada cara contiene una escena y personajes diferentes, aunque el docente parece el mismo, a la vista de su indumentaria. En la primera figuran tres adultos en torno a una mesa. Los ropajes y la sala indican que su posición es acomodada. En el extremo derecho, uno ayuda a otro a interpretar un manuscrito y apunta con el dedo a un pasaje, mientras su otra mano se posa sobre un folio que está sobre dicha mesa. A la derecha, una tercera persona maneja una pluma y a su lado hay útiles de escritura. En la segunda escena, vemos a un maestro con tres alumnos. Con su diestra pone una fusta, símbolo de autoridad, junto a las nalgas del que está a su lado escribiendo. En el otro extremo se halla una maestra que observa a su discípula, también pluma en mano. La sala no es la misma y el equipamiento tampoco: bancos para quienes leen y dos muebles diseñados para practicar la caligrafía. El entorno y la vestimenta serían de nuevo los de una aseada clase media.

Sobre cada una de las pinturas se halla el mismo texto, escrito es grandes caracteres góticos, muy útil para interpretarlas. Transcribimos la versión en inglés de Smith (2022, pp. 160), quien reproduce igualmente el texto original en alemán modernizado (p. 284):

> If someone wishes to learn to write German and to read in the shortest way that can be conceived; someone who cannot even recognize the alphabet can quickly grasp this principle through which he can learn to write and read by himself. If anyone has not the aptitude for this and cannot learn, I will not charge him anything. So whether you be a burgher, an artisan's apprentice, a matron, or young woman, if you wish to learn, enter here. You will be conscientiously taught for a fair price. But young boys and girls should come after the ember day fasts, as is customary.

La primera frase confirma lo que sugieren las imágenes: se usa la lengua vernácula y se enseña a leer y escribir tanto a adultos como a niños. Sin embargo, parece que los primeros pueden acudir cuando lo deseen, mientras que los segundos han de incorporarse al principio de cada estación. Es lo que deducimos de la expresión *nach den fornvasten wie gewonheit ist,* en inglés, *after ember day fasts, as is customary,* pues en algunos lugares de Alemania el curso se dividía en cuatro periodos (*quatemper*) que comenzaban con las témporas (Sheffler, 2008, p. 146). La norma adoptada podría deberse a que la clientela era sobre todo infantil y el maestro quería crear grupos homogéneos para facilitar la enseñanza y el aprendizaje.

El aviso que redactó muestra con claridad por qué surgió la enseñanza de primeras letras. Su conexión con la vida cotidiana y las necesidades materiales era muy estrecha. La alfabetización era una herramienta esencial para leer o redactar contratos y para llevar las cuentas o interpretarlas. Sin embargo, a principios del siglo XVI, incluso en los privilegiados entornos urbanos, muchos no habían tenido la oportunidad de instruirse o habían descubierto demasiado tarde la funcionalidad de tales habilidades. Por eso, se hace referencia a los burgueses, los artesanos y los aprendices, es decir, a quienes comerciaban o ejercían oficios cualificados y lucrativos. Ejemplos paradigmáticos de fuerte demanda de instrucción son Florencia, en la Baja Edad Media, o Venecia, donde a finales del siglo XVI había multitud de escuelas (Grendler, 1991, pp. 43-78).

Puede sorprender la alusión a las mujeres, casadas o solteras, pero acaso tenga una explicación. Sin duda, muchas menos sentirían la necesidad de formarse, por eso en el cartel hay tres chicos y solo una chica. Ahora bien, para quien tuviese que hacer viajes de trabajo u otras gestiones, poder dejar a su mujer o su hija al cargo del negocio era un alivio, y esa posibilidad volvía más atractiva a una doncella. Quien careciese de descendencia masculina, no tenía más remedio que preparar bien a la femenina, so pena de acabar cediendo el patrimonio familiar a un extraño (Sonnet, 1987, pp. 91-92). Eso generaría un flujo o al menos un goteo de alumnas, proporcional al dinamismo económico de la urbe en cuestión, en este caso Basilea, que debía tener suficiente prosperidad. De nuevo, se ha constatado la existencia de enseñanza femenina y maestras de niñas en Italia (Grendler, 1991, pp. 90-102).

Una sátira humanista: Pieter Breughel el Viejo, *El asno en la escuela* (1556)

Otra obra artística del siglo XVI es este singular grabado de Breughel. En su primera versión (1556) (Honig, 26 de marzo de 2024), contiene esta leyenda: *Al reyst den esele ter scholen om leeren, ist eenen esele hy en sal gheen peert weder keeren*: «Aunque un asno vaya a la escuela a leer, si es un asno, no volverá como caballo». Un año después se añadió el siguiente texto: *Parisios stolidum si quis transmittat asellum. Si hic est asinus, non erit illic equus*: «Aunque mandes a París un asno estú-

pido, si aquí es un asno, no será allí un caballo» (Metropolitan Museum of Art, 26 de marzo de 2024).

Por ser un testimonio temprano y en cierto sentido único, y también fruto del ingenio de un gran artista, esta obra ha atraído la atención de varios investigadores, que han procurado desvelar su carácter alegórico. Según Bagley (1984, p. 365), la segunda frase evocaría a un personaje de ficción, Burnel, un asno que permanece ocho años en la universidad de París, pero ni siquiera consigue aprender el nombre de tal ciudad (Longchamps, 1960, pp. 64 y ss.). Luego funda una nueva orden cuya regla es una compilación de las peores normas extraídas de otras (Longchamps, 1960, pp. 85 y ss.). Tal vez por eso, aislados y en primer plano, están varios alumnos con libros más grandes, que podrían ser cantorales. Tengamos presente, que, según su creador, Burnel representaba a quienes se hacían religiosos sin vocación y también a los clérigos ambiciosos pero estúpidos (Wirecker, 1959, p. 24 y 28).

Por su parte, Gibson (2007-2008, p. 36 y ss.) ha intentado explicar por qué junto al asno hay una partitura musical, una candela y unas gafas. La primera puede remitir a un dicho bien conocido en la época –*asinus ad lyram*–, acaso popularizado por Erasmo, pero usado por Boecio y otros autores durante el medievo. Sin embargo, sus raíces son greco-latinas (del Campo Tejedor, 2012, pp. 67, 75-80 y 122). Un pollino que quiere tañer una lira, cuando su naturaleza no le permite sino rebuznar, es semejante a quien por soberbia o ambición aspira a dominar saberes y ocupar puestos por encima de su capacidad. Los otros dos objetos tendrían que ver con la crítica de los engaños, propios y ajenos, y la dificultad para distinguir la verdad de las falsas apariencias (Margolin, 1975), más acusada si escasea el talento. De hecho, a una de las versiones del grabado se incorporó además esta otra sentencia: *Wat baet keers oft bril als den esel niet sien en will:* «¿De qué sirven una candela y las gafas si el asno no quiere ver?» (British Museum, 26 de marzo de 2024).

El grabado encierra aún otro mensaje simbólico. En el centro se halla el maestro, que va a azotar a un alumno, mientras se arremolinan los demás. Solo algunos prestan atención a su tarea, mientras otros están distraídos o somnolientos. Bastantes rostros sugieren insensatez o cortedad mental. Ciertos escolares hacen muecas, otros extrañas contorsiones, como el que apartado del grupo está dentro de un cesto. Sin embargo, en la esquina superior, en una suerte de pequeña estancia, unos pocos, sentados también en el suelo, pero con orden y tranquilidad, estudian. Dos de ellos observan a una misteriosa mujer cuyo rostro apenas se adivina tras una rejilla. Como apunta Gibson (2007-2008, p. 33-34), aunque estén vestidos como campesinos, su actitud es similar a la de los elegantes y aplicados estudiantes presentes en otra obra del propio Breughel: *Alegoría de la templanza* (Honig, 26 de marzo de 2024). Su preceptor va igualmente bien ataviado y no necesita usar la vara, aunque pende de su cinturón como aviso y emblema de autoridad.

Parece que el autor quiso contraponer dos mundos opuestos, uno caótico, violento y absurdo, otro racional, plácido y ordenado. ¿Es la clave de interpretación la misteriosa dama que se entrevé vagamente? (Bagley, 1984, p. 365). Tal vez la pista decisiva esté en la reelaboración de Johann Theodor de Bry (1596), quien añade la máxima: *Invita nil proficies, discesve Minerva*: «Nada adelantarás o aprenderás, si no quiere Minerva» (Rijksmuseum, 26 de marzo de 2024; Gibson, 2007-2008, p. 36). Aunque esa no fuera la intención de Breughel, se pudo interpretar así su mensaje: si hay que castigar mucho y cuesta mantener la disciplina, es porque los escolares no están interesados en aprender al no poder entender. En efecto, a este respecto, Bagley (1984, p. 363-363) nos recuerda lo que escribió el príncipe de los humanistas, tras haber deplorado y condenado muy por extenso la ferocidad de los maestros:

> Alguno se preguntará: ¿qué hacer con aquellos que no aceptan estudiar si no es a fuerza de golpes? Rápido le responderé: si los asnos o los bueyes pudieran acudir a la escuela, ¿qué harías con ellos? ¿No los devolverías al campo, o pondrías a unos a trabajar en el molino y a otros con el arado? Hay hombres nacidos, como los bueyes y los asnos, para la esteva y el molino. Pero entonces disminuiría el número y, más tarde, el beneficio; y esto es serio. De aquí nacen las lamentaciones, pues se tiene en mayor aprecio el lucro que el aprovechamiento de los alumnos; mas así razona la mayoría de los maestros (Erasmo, 2023, p. 143).

Tengamos en cuenta que el grabado fue editado por Hyeronimus Cock, un impresor vinculado a los círculos humanísticos, y no hay evidencia de que el autor escogiese el título (Bagley, 1984, p. 368 y 370-371). Además, el libro se había publicado no hace muchos años (1529) y, como era esperable, viniendo de quien venía, había cosechado un gran éxito, así que cierto público podía tener en mente el citado pasaje.

Sea como fuere, está claro que nos hallamos ante una representación deformada con visos de crítica social, pero ¿contra quién iría dirigida? Bagley (1984, p. 368) apunta a las escuelas rurales en lengua vernácula, ya que Breughel solía representar a los campesinos tal y como eran, y la escena se sitúa en un establo. Sin embargo, esto último podría deberse más bien a la llamativa presencia del asno. Además, falta una referencia explícita al aprendizaje de la escritura y el cálculo. Predominan las cartillas y los libros, que se usaban también en las aulas de gramática, aunque la presencia de manuscritos delata la pobreza de recursos, típica de los campesinos. Para complicar aún más las cosas, en las diversas versiones cambian ciertos detalles. Por ejemplo, el contenido de las páginas es casi legible en la de 1567 (British Museum, 26 de marzo de 2024). Aunque puedan estar en latín, también se usaban textos en dicha lengua en las escuelas de primeras letras, pues la lectura estaba muy vinculada a la catequesis (Juska-Bacher, Grenby, Laine y Sroka, W., 2023). En esa

misma versión hay una suma que está mal hecha (British Museum, 26 de marzo de 2024).

En razón de lo expuesto, tal vez no se tuvo en mente un nivel escolar concreto sino un problema candente. Europa estaba inmersa en una «revolución educativa», cuyos efectos se dejaron sentir incluso en la universidad. (Stone, 1964; Kagan, 1981; Julia, Revel y Chartier, 1986; Julia y Chartier, 1989; di Simone, 1996, pp. 316-319). El aumento de las matrículas refleja sin duda el auge de otras instituciones docentes cuyos registros no conservamos. El naciente capitalismo estaba diluyendo las barreras sociales heredadas de la Edad Media, y por su creciente necesidad y utilidad se había incrementado la demanda de instrucción. Las clases medias e incluso parte de los artesanos y los campesinos la veían como una herramienta para mejorar su situación económica y su condición. Un cambio tan brusco era difícil de asimilar, en especial por parte de las minorías dirigentes, fueran políticas o culturales, acostumbradas a un mundo inmóvil y muy selectivo.

Los propios humanistas, aun siendo muy críticos con los prejuicios estamentales y partidarios de escoger y formar a los mejores, no estaban preparados para captar el sentido y la necesidad de las escuelas de primeras letras, que respondían a inquietudes y aspiraciones muy diversas de las suyas. Por supuesto, en el pasaje que hemos citado, Erasmo se cuida mucho de concretar quiénes y cuántos no deberían instruirse por falta de talento. Sin embargo, la alfabetización del pueblo no parece haberle preocupado mucho, menos aún el cálculo, y lo mismo podría decirse de Vives y otros. ¿Les inquietaba la orientación pragmática de esa nueva forma de enseñanza o simplemente la veían como algo propio de rústicos, artesanos y comerciantes? Sin embargo, no podían permanecer impasibles ante las atrocidades de algunos maestros. ¿Generó todo ello un cierto desdén que afloraría en nuestro grabado?

Una escena costumbrista: Adriaen van Ostade, *El maestro de escuela* (1662)

Si las dos ilustraciones precedentes no parecen reflejar con precisión cómo eran las aulas de primeras letras, creemos que esta pintura (Musée du Louvre, 26 de marzo de 2024) lo haría, aunque conviene plantearse hasta qué punto es fiel a la realidad. Un detalle sugiere que el autor conocía el grabado de Brueghel: en la parte superior del lienzo hay un alumno que juega con un canasto. Por tanto, no es descartable una cierta intención satírica o la simple búsqueda del exotismo, al exhibir la ineficacia y las miserias de las escuelas rurales, por contraposición con las mejores, que se hallarían en las ciudades. No obstante, la escena se ajusta en gran medida a lo que sabemos sobre los locales y los métodos enseñanza o el mobiliario disponible (Laspalas, 1993, pp. 240-279; Laspalas, 2024).

En primer lugar, vemos que se desarrolla en la planta baja de una casa. Nada indica que fuese concebida para la docencia, sino más bien adaptada para ella. Solo hay una pequeña ventana, lo cual podría generar problemas de ventilación e iluminación, aunque una parte de la luz vendría de otra que no vemos. El equipamiento es básico y tosco, pero coincide con el usual en la época: una mesa y una silla para el maestro, bancos corridos y una mesa para quienes escriben, nada específico para quienes leen, que están desperdigados. En cuanto a los recursos didácticos, son dos *hornbooks* (abecedarios fijados en un soporte de madera con mango), libros de diverso tamaño, plumas y papeles, algunos en el suelo, a lado de lo que acaso es la trampilla para descender a una bodega. En primer plano, dos niños juegan con lo que se intuye es un pequeño cajón. En la pared del fondo están suspendidos de una cuerda algunos folios, muestras caligráficas o ejercicios de los alumnos. ¿Hay dos imágenes religiosas, la primera junto a un tintero detrás del maestro, la segunda al fondo de la sala? Tras el docente se adivina un hogar con el que calentarla, aunque podría ser un armario, y a la derecha vemos una escalera que conduce al primer piso, y otra que tal vez permite acceder a un granero o un desván. Un farol, una jarra y otros recipientes de cerámica, sombreros y algunos objetos que no logramos identificar completan el paisaje.

El número de alumnos resulta escaso, pero por la dispersión de la población y la baja asistencia, eso debía ser habitual en muchas zonas. Son veinte en total. Llama la atención que bastantes sean niñas, pues llevan un pañuelo o una toca en la cabeza: una sentada en las escaleras y otra en el suelo cerca del maestro, detrás una más junto a otra mayor, y la del fondo apoyada en una mesa. Son bastantes, tal vez demasiadas para la época en un contexto presumiblemente rural, aunque hay dos muy pequeñas y acaso no están siendo instruidas. Además, con la posible excepción de la última, se diría que casi todas aprenden a leer, una habilidad más ligada a la catequesis que al mundo laboral. Eso mostraría que, al igual que en otros lugares, en los Países Bajos había gente semialfabetizada, pues no sabía escribir, sobre todo en los estratos sociales inferiores y entre las mujeres (Frijhoff, 2004).

Por último, en el aula tienen lugar muchas actividades al mismo tiempo y reina un cierto desorden. Los alumnos del fondo son los de mayor edad y casi todos están escribiendo. Algunos de los que aprenden a leer parecen estar repasando con un libro. En primer plano, un niño lleva en la mano unos folios tal vez para entregarlos. A su lado otro de similar edad parece sollozar tras haber sido golpeado con la palmeta que el maestro tiene en su mano. ¿Son suyas las hojas que hay encima de la mesa y no fue aplicado? Un tercero más pequeño, con un libro prendido de su cinturón, acaso espera que le tomen la lección. El alumno del fondo que mira por la ventana, la que interrumpe a otra en un segundo plano, la que está en el suelo, el que aparece con un cesto sobre las escaleras, y los que juegan sentados en su primer peldaño, evidentemente están distraídos.

En efecto, la enseñanza de primeras letras era bastante difícil de gestionar, por la disparidad de las materias y la inoperancia de las estrategias didácticas. Si los materiales no eran uniformes, se usaba el método individual y cada escolar tenía su tarea hasta que le tocaba el turno de leer ante el docente. El aprendizaje de la caligrafía implicaba dominar el trazo de la pluma a fuerza de copiar modelos. Como el maestro debía atender múltiples frentes, se volvía difícil mantener la disciplina, sobre todo si la concurrencia era numerosa. Todo lo dicho se aprecia en el lienzo, pero no hay rastro de la aritmética básica aplicada al comercio, un saber cuyos orígenes se remontan a la Edad Media, que también se solía cultivar (Ellerton, 2012, pp. 7-35), aunque por lo general la matrícula era más cara y estaba menos difundido.

CONCLUSIÓN

Culmina aquí nuestro intento de mostrar las posibilidades que ofrece la historia iconográfica de la educación. Hemos seleccionado tres obras muy diversas por su carácter: una más bien simbólica, otra satírica y una tercera más o menos realista. Las hemos tomado como punto de partida, pero su contenido y su sentido no son patentes, sino que emergen al examinarlas a luz del contexto social, cultural y pedagógico del momento. Cuando se logra tal cosa, pensamos que ilustran la mente sin que esta se deje llevar por una imaginación desbocada.

REFERENCIAS

Bagley, A. (1984). Bruegel's *The Ass at School*: A Study in Education Iconics and the. History of Education. *Paedagogica historica*, *24*(2), 357-378.

British Museum (26 de marzo de 2024). Print Museum number 1868,0612.1536. https://www.britishmuseum.org/collection/object/P_1868-0612-1536

De Bry, Th. (1596). *Emblemata secularia*. Theodor et Ioanes de Bry.

Del Campo Tejedor, A. (2012). *Tratado del Burro y otras bestias. Una historia del simbolismo animal en Occidente.* Aconcagua Libros.

Di Simone, M. R. (1999). La admisión. En Ridder-Symoens, H. de (dir.), *La universidad en la Europa moderna temprana (1500-1800)* (vol. II, pp. 303-345). Servicio Editorial. Universidad del País Vasco.

Ellerton, N. (2012). *Rewriting the History of School Mathematics in North America, 1607-1861: The Central Role of Cyphering Books.* Springer.

Frijhoff, W. (2004). Calvinism, Literacy, and Reading Culture in the Early Modern Northern Netherlands: Towards a Reassessment. *Archiv für Reformationsgeschichte - Archive for Reformation History, 95*(1), 252-265.

Gibson, W. S. (2007-2008). *Asinus Ad Lyram*: From Boethius to Bruegel and Beyond *Simiolus. Netherlands Quarterly for the History of Art, 33*(1/2), 33-42.

Grendler, Paul F. (1991). *Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning, 1300-1600.* Johns Hopkins University Press.

Hans-Holbein.org (26 de marzo de 2024). Summary of a schoolmaster, Scene lessons for adults. https://www.hans-holbein.org/Summary-Of-A-Schoolmaster-Scene-Lessons-For-Adults.html

Honig, E. (26 de marzo de 2024). The Ass at the School (Berlin). http://janbrueghel.net/pieterbruegel/the-ass-at-school-berlin

Honig, E. (26 de marzo de 2024). Temperance (Temperantia) (Rotterdam). http://janbrueghel.net/pieterbruegel/temperantia-temperance-rotterdam

Julia, D.; Revel, J. y Chartier, R. (1989). *Les universités européennes du XVIe au XVIIIe siècle. Histoire sociale des populations étudiantes.* Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, vol. I.

Julia, D. y Chartier, R. (1989). *Les universités européennes du XVIe au XVIIIe siècle. Histoire sociale des populations étudiantes.* Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, vol. II.

Juska-Bacher, B.; Grenby, M.; Laine, T. y Sroka, W. (2023). *Learning to Read, Learning Religion: Catechism Primers in Europe from the Sixteenth to the Nineteenth Centuries.* John Benjamins.

Kagan, R. L. (1981). *Universidad y sociedad en la España moderna.* Tecnos.

Laspalas, J. (1993). *La reinvención de la escuela. Cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la Edad Moderna.* EUNSA.

Laspalas, J. (2024). Infraestructuras y equipamiento para las aulas de primeras letras en Navarra (1700-1833). En Cózar Gutiérrez, R. y Vega Gómez, C. (coords.), *Los estudiantes. Familias, cursos de vida y formación en la España moderna* (en prensa). Trea.

Margolin J.-C. (1975). Des lunettes et des hommes ou la satire des mal-voyants au XVIe siècle. *Annales. Economies, sociétés, civilisations, 30*(2-3), 375-393.

Metropolitan Museum of Art (26 de marzo de 2024). The Ass at the School. https://www.metmuseum.org/art/collection/search/392427

Musée du Louvre (26 de marzo de 2024). Le maître d'école (1662) Adriane van Ostade. https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl010062479

Rijksmuseum (26 de marzo de 2024). De ezel op school, Johann Theodor de Bry, after Pieter van der Heyden, after Pieter Bruegel. https://www.rijksmuseum.nl/en/collection/RP-P-BI-5233

Róterdam, E. D. (2023). *Cómo los niños deben ser educados en la virtud y las buenas letras desde su mismo nacimiento.* BAC - UNED.

Sheffler, D. L. (2008). *Schools and Schooling in Late Medieval Germany: Regensburg, 1250-1500.* Brill.

Smith, P. M. (2022). *From Lived Experience to the Written World. Reconstructing Practical Knowledge in the Early Modern World.* The Chicago University Press.

Sonnet, M. (1987). *L'éducation des filles au temps des lumiéres.* Editions du Cerf.

Stone, L. (1964). The Educational Revolution in England, 1560-1640. *Past & Present*, *28*(1), pp. 41-80.

3.2. ARQUITECTURA ESCOLAR, EDUCACIÓN PATRIMONIAL

EL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO EN LA PROVINCIA DE ZAMORA: APORTACIONES DEL ARQUITECTO FRANCISCO FERRIOL

The Historical-Educational Heritage in the Province of Zamora: Contributions of the Architect Francisco Ferriol

María Ascensión Rodríguez Esteban
Universidad de Salamanca (España)
https://orcid.org/0000-0003-3500-2375

Blanca Flor Herrero Morán
IES Maestro Haedo. Zamora (España)

Resumen

El patrimonio histórico-educativo es una seña identitaria de Zamora que cuenta con una arquitectura escolar digna de destacar. Dentro de la variedad tipológica y estilística de los edificios escolares construidos durante las primeras décadas del siglo xx en la provincia destacan aquellos proyectados por el arquitecto modernista Francisco Ferriol, responsable, también, del Laboratorio Municipal de la capital (1909), actual sede del Centro Museo Pedagógico de Zamora. Todas estas obras, merecedoras de reconocimiento, son analizadas desde el punto de vista técnico y legislativo, ya que debían acogerse a las prescripciones de la Instrucción Higiénico-Técnica de 1905.

Palabras clave: Patrimonio histórico-educativo; arquitectura escolar; Zamora; Francisco Ferriol.

Abstract

The historical-educational heritage is a hallmark of Zamora, which has a school architecture worthy of note. Among the typological and stylistic variety of school buildings constructed during the first decades of the 20th century in the province, those designed by the modernist architect Francisco Ferriol, also responsible for the Municipal Laboratory in

the capital (1909), the current headquarters of the Zamora Educational Museum Centre, stand out. All these works, which deserve recognition, are analysed from a technical and legislative point of view, as they had to comply with the prescriptions of the 1905 Hygiene-Technical Instruction.

Keywords: Historical-educational heritage; School architecture; Zamora; Francisco Ferriol.

INTRODUCCIÓN

La obra de Francisco Ferriol Carreras en la capital zamorana ha sido ampliamente estudiada por su gran valor patrimonial y arquitectónico, dejando palmario su especial singularidad y su impronta modernista. Los proyectos más abundantes de este arquitecto catalán fueron de uso residencial, sin embargo, también fue autor de varias escuelas ubicadas en la provincia y de edificios emblemáticos como el Teatro Nuevo y el Laboratorio Municipal, dándose la fortuna de que éste último ha sido rehabilitado para convertirlo en el Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca.

Respecto a las construcciones escolares, Ferriol desplegó sus artes siendo autor de cuatro edificios zamoranos que son objeto de estudio en este trabajo: la escuela de Alcañices (1908), la escuela de Peleas de Arriba (1909), la escuela de Pozoantiguo (1910) y la escuela de Coreses (1910). A su vez, Ferriol proyectó el conjunto arquitectónico del Laboratorio Municipal (1909), en la explanada del Castillo de Zamora, el cual comparte una similar configuración volumétrica, estética y estilística con las citadas escuelas, aspecto que ha sido analizado por el historiador del arte Álvaro Ávila (2023).

Por otra parte, se da la circunstancia de que la construcción de estos centros escolares se sitúa en la edad de plata cultural, época en la que la arquitectura escolar estaba contextualizada en un marco legislativo educativo que cada vez era más amplio y específico, siendo preceptivo acogerse al Real Decreto de 1905 sobre Instrucción técnico-higiénica relativa a la construcción de escuelas. Esta instrucción regulaba aspectos tan elementales, a la vez de ineludibles desde el punto de vista técnico, como son, el emplazamiento, la orientación, la construcción o la iluminación, que, como especifica el texto de la instrucción, servirán de base a los trabajos de los Arquitectos.

Con estos antecedentes y dándose la especial circunstancia de que este conjunto edificatorio es el actual museo pedagógico de Zamora, estrechamente ligado con las escuelas decimonónicas, este trabajo se enfoca en analizar las características técnicas definitorias de las escuelas anteriormente citadas, comprobando su grado de cumplimiento con las prescripciones de la instrucción, desde un punto de vista técnico y, además, extraer la relación en estos términos que se puede encontrar entre ellas y el actual museo pedagógico CeMuPe, de la Universidad de Salamanca.

CONTEXTO PEDAGÓGICO Y MARCO LEGISLATIVO

Durante el siglo decimonónico se empieza a diseñar y planificar el sistema educativo español estableciendo un marco legislativo compuesto por informes, reglamentos, decretos y leyes que propician su organización.

La primera Constitución española, promulgada el 19 de marzo de 1812, dedica seis artículos agrupados en el Título IX a la Instrucción Pública, de los cuales, el artículo 366 señala que: «En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras».

En el Informe Quintana de 9 de septiembre de 1813 cuya definición oficial es una declaración de intenciones (Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública) se indica que la distribución de las escuelas de primeras letras debía ser de «al menos una escuela en todos los pueblos que la pudiesen costear y en los que no, debían reunirse dos o más pueblos para sostenerla en común, ubicándola en el lugar que estuviese a una distancia proporcionada de cada pueblo, de manera que todos los niños pudiesen concurrir a la escuela. (…) Por otro lado, para los pueblos que tuviesen un elevado número de vecinos se debía crear una escuela por cada quinientos habitantes».

El Reglamento general de 29 de junio de 1821 (primera Ley General de Educación) recoge que «El Gobierno debía destinar a universidades y escuelas, una vez consultadas las diputaciones provinciales y ayuntamientos, los edificios públicos más adecuados de entre los establecimientos o corporaciones que hubiesen sido suprimidos».

El Plan y reglamento de Escuelas de primeras letras de 16 de febrero de 1825 (Plan Calomarde) señala que «en todos los pueblos que lleguen a cincuenta vecinos se procurara establecer Escuelas de Primeras letras» (artículo 2) y «en las aldeas, barrios y caseríos que no puedan mantener Escuela, las Juntas de Capital de Provincia harán que se establezca una para varios en el paraje más central y accesible, de modo que para cada ochenta vecinos haya de haber una escuela de su respectiva clase» (artículo 3).

En el Plan General de Instrucción Pública decretado el 4 de agosto 1836 (Plan del duque de Rivas), en el artículo 10 se afirma que «en todos los pueblos que lleguen a cien vecinos se procurará establecer a lo menos una escuela primaria elemental completa» y en el artículo 12 se indica que «las ciudades y villas cuyo número de vecinos lleguen a mil doscientos procurarán establecer una escuela primaria superior».

La Ley de Instrucción Primaria de 26 de noviembre de 1838 recoge planteamientos similares a la normativa anterior añadiendo el carácter obligatorio: «todo

pueblo que llegue a cien habitantes estará obligado a sostener una escuela primaria elemental completa» (artículo 7) y «toda ciudad o villa cuyo número de vecinos llegue a mil doscientos está obligada además a sostener una escuela primaria superior» (artículo 9).

La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano), dedica la Sección segunda a los establecimientos de enseñanza distinguiendo diferentes tipologías. Dentro de las escuelas de primera enseñanza se indica que las «escuelas estarán a cargo de los respectivos pueblos, que incluirán en los presupuestos municipales como gasto obligatorio, la cantidad necesaria para atender a ellas».

Las primeras referencias arquitectónicas sobre la edificación de escuelas se encuentran en el Decreto del 18 de enero de 1869 donde se indica que «hay una necesidad imperiosa de hacer de la Escuela un sitio de grata enseñanza, un centro atractivo de ilustración» y que la Escuela de Arquitectura presentará al Ministerio de Fomento distintos proyectos en función de las diferentes tipologías de escuelas. Además, se afirma que todas las escuelas tendrán «un local para clase o aula, habitación para el profesor, una sala para biblioteca, y jardín con todas las condiciones que higiénicas que exige un edificio de este género».

En el Real Decreto de 5 de octubre de 1883 se recogen las condiciones que debe reunir el proyecto y los planos de construcción de las escuelas públicas para optar a las partidas presupuestarias del gobierno (artículo 14).

Por otro lado, sobresalen los manuales publicados por Francisco Giner de los Ríos sobre la arquitectura de la escuela. Concretamente, la organización de la obra El edificio de la escuela incide en los principales aspectos a tener en cuenta: I Condiciones del solar, II Disposición general de la planta, III Clases, IV Otras dependencias y V Habitación del maestro. En esencia, Giner defiende que la planta lineal o longitudinal extendida sobre un solo eje es la mejor porque permite que el aire y la luz lo envuelvan y saneen por completo, que las clases se hallen en planta baja para la utilización del campo escolar como prolongación natural del aula y que la orientación del aula debe procurar la mayor protección posible contra el viento, la lluvia o el calor excesivo.

Más adelante, Cossío en Notas sobre Construcción Escolar presenta planteamientos similares a Giner insistiendo en la sencillez, la austeridad y la modestia de los edificios y afirmando que toda escuela debe constar de dos partes principales: campo escolar y edificio. Dentro del edificio escolar distingue varios apartados: emplazamiento, solar, construcción, orientación, clases –destacando: iluminación, ventilación y calefacción–, retretes y urinarios, lavados, guardarropa, enseres de limpieza, despacho del maestro, casa del maestro y adaptación del proyecto-modelo al emplazamiento.

A principios del siglo xx se sientan las bases de los primeros edificios escolares, de los primeros libros de arquitectura escolar, y «*surgen aportaciones pedagógicas de primer orden a nivel mundial que van a orientar e influir sobresalientemente en el devenir de la enseñanza y, por supuesto, de los edificios escolares en los que se administrará la educación escolar*»[1].

En 1900 se producen dos importantes hitos educativos: se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y se coloca la piedra inaugural del primer edificio de escuelas graduadas en Cartagena.

La nueva denominación ministerial supone que, por primera vez en la historia, la educación tenga autonomía, dedicando un ministerio a la materia educativa junto con la materia artística. En el caso de la arquitectura escolar esta unión de disciplinas cobra una especial relevancia puesto que la arquitectura es considerada una de las bellas artes.

Según se recoge en el reglamento de régimen interior, aprobado por la Real Orden de 1 de junio de 1900, el Ministerio de Instrucción Pública se organiza en torno a la Subsecretaría que se estructura en cuatro secciones: Universidades e Institutos; Primera Enseñanza y Escuelas Normales; Bellas Artes; y Construcciones Civiles y Escuelas Especiales. Esta distribución pone de manifiesto la importancia otorgada a la construcción de edificios escolares.

Las Escuelas Graduadas de Cartagena fueron los primeros centros con una estructura y un sistema educativo gradual lo que supone el paso de escuela-aula o escuela unitaria a escuela-colegio o escuela graduada. Diseñado por el arquitecto y profesor Tomás Rico Valarino, el edificio combina elementos eclécticos y modernistas, contaba con dos escuelas graduadas con cuatro aulas cada una y es BIC desde hace dos décadas.

A lo largo de las primeras décadas del nouvecentismo se crean secciones especializadas en arquitectura escolar y se aprueba normativa sobre la construcción de escuelas de primera enseñanza.

El Real Decreto de 26 de noviembre de 1904 establece la creación del Negociado de Arquitectura Escolar para atender todo aquello referente a la creación de escuelas dirigido por el arquitecto Luis Domingo de Rute.

El 28 de abril de 1905 se aprueba mediante Real Decreto la primera Instrucción técnico-higiénica relativa a la construcción de escuela que se estructura en los siguientes apartados: Emplazamiento, Orientación, Extensión, Construcción, Locales, Clases, Ventilación, Iluminación, Calefacción y Mueblaje escolar. En dicha norma que condensa las opiniones más autorizadas y admitidas entre pedagogos e

[1] Camacho, A. (2017). La Arquitectura Escolar: *Estudio de Percepciones. Revista Internacional para la Justicia Social (RIEJS)*, 6 (1), 31-56. P. 34.

higienistas se afirma que «Las prescripciones de esta instrucción servirán de base a los trabajos de los Arquitectos que hayan de proyectar y dirigir las obras de fábrica, y serán tenidas en cuenta por los Ayuntamientos, los Maestros y cuantas entidades intervengan en la construcción y empleo de los edificios escolares».

El 19 de noviembre de 1908 se aprueban unas Instrucciones complementarias para subvenciones a los municipios donde se facilitan una serie de 12 planes-modelos de escuelas públicas elaborados por Luis Domingo de Rute, que fueron completados cuatro años después por el arquitecto Julio Sáenz Barés, ganador del concurso para la presentación de planos modelos de edificios escolares convocado el 16 de junio de 1911.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Para lograr los objetivos propuestos, la metodología de trabajo se divide en tres partes. En primer lugar, el trabajo de archivo, buscando documentación diversa, tanto del censo de población de derecho de aquella época recogido por el Instituto Nacional de Estadística (INE), que permita extraer las necesidades escolares de las poblaciones; como de los proyectos originales extraídos de los archivos históricos y los cuestionarios de evaluación de centros escolares realizados por el Gabinete Técnico en 1986 que se conservan en el archivo del Área Técnica de la Dirección Provincial de Educación de Zamora. Todos ellos aportan datos valiosos sobre emplazamiento, distribuciones y materiales, así como de las modificaciones del proyecto y actuaciones posteriores.

Por otro lado, se ha realizado un importante trabajo de campo, tomando medidas, fotografías y recogiendo información «in situ» de las construcciones para hacer el levantamiento de los planos de los edificios en su estado actual. También se han extraído planos del Instituto Geológico Nacional, para emplazar los inmuebles y conocer su orientación exacta.

Por último, los datos se ingresan en tablas y se dibujan los planos, facilitando el análisis comparativo de los tamaños de los edificios, incluyendo las analogías entre ellos y también con el actual edificio del CeMuPe.

FACTORES SOCIALES DE LA ARQUITECTURA ESCOLAR: DEMOGRAFÍA Y GEOGRAFÍA

Dado que los primeros requisitos tenidos en cuenta para la construcción de escuelas de primera enseñanza han sido la demografía (número de vecinos y número de escolares) y la geografía (indicadores de ubicación y localización en el medio rural), es fundamental aportar los datos del censo en la década en la que se proyectaron las escuelas.

En el capítulo III Extensión de la Instrucción Técnico-Higiénica se determinaba que el número de alumnos que pudieran asistir a la escuela se consideraba, por regla general, entre el 15% y el 20% del vecindario total del ayuntamiento. Según los datos publicados por el INE dentro de la base de datos denominada Alteraciones de los municipios en los Censos de Población desde 1842 incluidos en la tabla 1, en el año 1910, el número de habitantes de Coreses y de Alcañices era muy superiores al de Pozoantiguo, y casi triplicaba el de Peleas de Arriba, hecho que debía reflejarse en las superficies construidas de las escuelas, aulas y demás estancias, según los modelos de Rute. Con estos datos del censo, deducimos el número de alumnos estadísticamente asignados, que sirven de base para calcular las dimensiones y superficies de las escuelas y de las estancias.

Lamentablemente, los datos recientes alojan cifras preocupantes, ya que, según los últimos datos publicados por el INE, Alcañices cuenta con 1048 habitantes, Pozoantiguo con 202 habitantes, Peleas de Arriba con 143 habitantes y Coreses con 1036.

Tabla 1. Datos de censo de población y alumnado teórico

Localidad	**Año del Proyecto**	**Población total año 1910**	**Número de alumnos 15% - 20% de la población**
Alcañices	1908	1784	267 – 356
Peleas de Arriba	1909	662	99 – 132
Pozoantiguo	1910	1078	162 – 215
Coreses	1910	1727	259 – 345

Fuente: *INE. Alteraciones de los municipios en los Censos de Población desde 1842.*

En cuanto a la ubicación geográfica, las localidades están dispersas por la provincia de Zamora y, tomando como referencia la capital, se encuentran a diferentes distancias y orientaciones: Pozoantiguo, al noreste, a 32 km; Alcañices, a 60 km, hacia el noroeste, muy cerca de la vecina Portugal; Coreses: a medio camino entre Zamora y Pozoantiguo, y Peleas de Arriba al sur, a 25 km de la capital. No obstante, todas ellas son zonas frías a efectos de la aplicación de la instrucción, con temperaturas extremas en invierno y en verano.

DESCRIPCIÓN ARQUITECTÓNICA DE LOS EDIFICIOS

Todas las escuelas comparten tipología de trazado en planta, siguiendo los modelos básicos de Rute, con un diseño longitudinal de concepción simétrica, divi-

dida en dos alas, separando estancias de estudio de niñas y de niños mediante un cuerpo central al que se le da mayor protagonismo.

En las escuelas de Alcañices, Pozoantiguo y también en las proyectadas por Ferriol para Coreses, este volumen central se enfatiza mediante el levante de una segunda planta, cuyo eje central se remata en cubierta con un piñón en perfil escalonado y ligeramente adelantado de la fachada. Más discreta es la solución de las escuelas de Peleas de Arriba, en las que el volumen central no crece, tan sólo sobresale del resto del edificio, siguiendo el esquema del Laboratorio Municipal de Zamora.

En todos estos edificios existe un nexo común que lo diferencia del resto de escuelas de la época, y son los testeros perforados con ventanas, solución que fue rechazada para los edificios escolares construidos al amparo de la Instrucción de 1905.

Imagen 1. *Vistas actuales de los edificios. Superior: Escuelas de Alcañices y Pozoantiguo. Inferior: Escuela de Peleas de Arriba y Laboratorio Municipal de Zamora (CeMuPe).*



Fuente: *Elaboración autoras.*

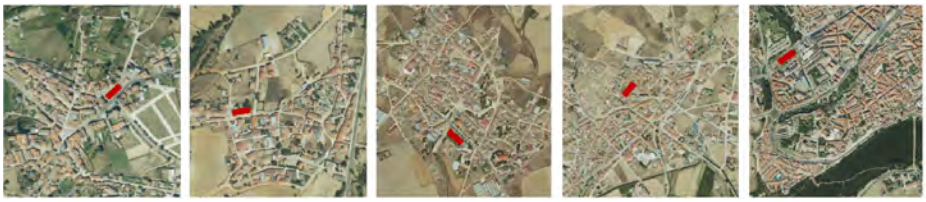
CUALIDADES ARQUITECTÓNICAS DE LOS EDIFICIOS ESCOLARES

En este trabajo se analizan aquellos aspectos que recoge la Instrucción Técnico-Higiénica relacionados con la habitabilidad.

Emplazamiento y orientación

Respecto al emplazamiento, la recomendación de la instrucción era clara: las escuelas debían situarse en sitios secos, bien soleados y aislados de otras edificaciones, próximas a jardines o plazas anchas y con poco tráfico. Además, consideraba el clima de la localidad como elemento determinante de la orientación del edificio y por lo tanto de su ubicación. En regiones frías, como es el caso de Zamora, la fachada principal debería orientarse preferiblemente al Sur, y si no fuera posible, las clases debían quedar resguardadas del Oeste y Suroeste

Imagen 2. *Plano de situación de los edificios (orientación Norte-Sur): 1. Alcañices (1908), 2. Peleas de Arriba (1909), 3. Pozoantiguo (1910), 4. Coreses (no se llegaron a construir, 1910); 5. Laboratorio Municipal de Zamora, actual CeMuPe (1909).*



Fuente: *ING. Planos del Instituto Nacional Geográfico.*

En todos los ejemplos, incluyendo el Laboratorio Municipal de Zamora, las fachadas principales se orientan hacia sureste, excepto Pozoantiguo que lo hace hacia el suroeste, como se puede observar en la Imagen 2.

Superficies

En el apartado de la Instrucción, III. Extensión del terreno se determina que la construcción debe tener alrededor una zona continua de diez metros de anchura, por lo que hemos medido estos retranqueos desde la fachada a las calles frontales y laterales. Además, se le otorga gran importancia al área de jardín o patio, relacionado directamente con el número de alumnos, estableciendo una ratio de tres o cuatro metros cuadrados por alumno. Tomando esta proporción y con la superficie real de patio, se ha hecho un cálculo teórico del número de alumnos máximo que permitiría la instrucción (tabla 2),

Tabla 2. Dimensiones de las parcelas y retranqueos del edificio.

Localidad	**Superficie parcela (m^2)**	**Superficie ocupada (m^2)**	**Superficie patio (m^2)**	**Retranqueo a la calle (m)**	**Nº alumnos en función de la sup. patio**
Alcañices	882	330	552	Frontal: 0,00 m Lateral: 3,50 m	184 – 552
Peleas de Arriba	1075	250	825	Frontal: 5,45 - 8,45m Lateral: 1,20 -2,30 m	284 – 206
Pozoantiguo	1460	478	982	Frontal: 3,80 m Lateral: 2,50 m	327 – 245
Coreses	–	–	490	–	163 – 122

Fuente: *Sede Electrónica del Catastro.*

Construcción

El apartado IV. Construcción considera la primera regla lógica, hacer una construcción sólida y emplear materiales y recursos de la localidad, sólidos, impermeables, malos conductores del calor y compactos. Sin duda, estas premisas de principios del siglo xx cumplen con los parámetros actuales de sostenibilidad de los edificios que promulga la agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Además, establecía evitar lujos y también todo lo que ocasione gastos de transporte, utilizando piedras calizas y areniscas; ladrillos bien cocidos y secos; cemento para muros y solados; madera bien secas e impermeabilizadas. Los muros debían tener espesores mayores a 35 cm, a ser posible dobles, con capa de aire interior.

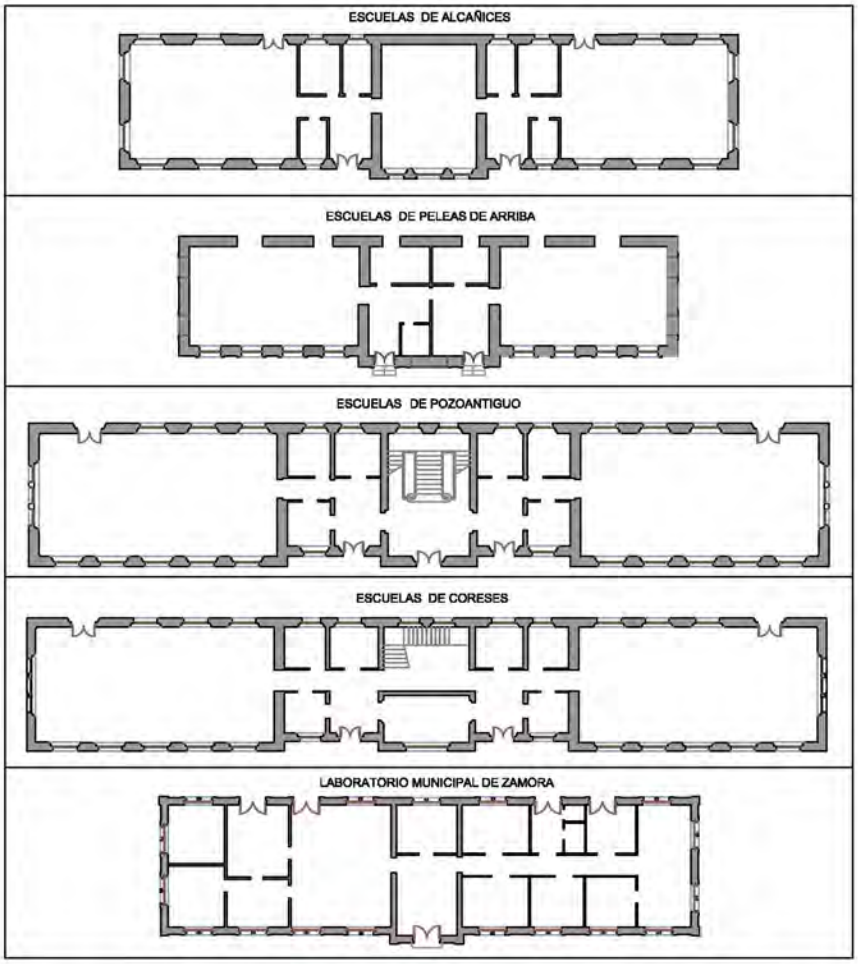
Todas las escuelas fueron construidas conforme a estas exigencias, de manera que se ha utilizado la piedra arenisca para los zócalos y esquinas en dentellada o cremallera, y el ladrillo para las escuelas ubicadas en zonas con tradición ladrillera, como son Pozoantiguo, y Peleas de Arriba, cercanas a la localidad de Toro y Corrales, respectivamente, dejándolo al descubierto en los vanos y elementos ornamentales más característicos, como son impostas y cornisas, propio de la arquitectura modernista y ecléctica polícroma. Esta misma solución fue tomada por Ferriol para el Laboratorio Municipal de Zamora. Sin embargo, en la escuela de Alcañices, utilizó la piedra granítica, tan habitual en las construcciones de la zona, para enmarcar todos los huecos y rematar las esquinas y mampostería de pizarra para los muros.

Los muros de todas las construcciones exceden de los 35 cm que determina la Instrucción como espesor mínimo, con valores próximos a 50 cm. Se desconoce la existencia de cámara interior, si bien, si se atiende al sistema constructivo de la época, se puede afirmar que son muros macizos de fábrica de ladrillo ordinario.

Distribución de los edificios. Superficies y dimensiones interiores

La distribución de los espacios fue uno de los aspectos fundamentales de la Instrucción de 1905, elaborando 12 modelos a los que ajustar el diseño en función del número de alumnos y de la parcela. Teniendo en cuenta este aspecto, Ferriol proyectó las escuelas con muchas similitudes estilísticas y estéticas de su envolvente, ampliamente estudiada por Álvaro Ávila. Profundizando en este tema, es preciso conocer las dimensiones tanto del conjunto como de las aulas y analizar las proporciones entre todos los inmuebles. Para ello es preciso tener todas las plantas en la misma escala gráfica, como se muestra en la imagen 3. Este esquema arroja información precisa sobre los diseños y sus dimensiones reales, demostrando las similitudes y diferencias entre ellos.

Imagen 3. *Plantas de distribución de los edificios: 1. Alcañices, 2. Peleas de Arriba, 3. Pozoantiguo, 4. Coreses, 5. Laboratorio Municipal de Zamora, actual CeMuPe*



Fuente: *Elaboración autoras.*

La iluminación y ventilación de las aulas

La Instrucción hacía especial mención a la iluminación de las aulas, incidiendo en la necesidad de luz abundante como medio para prevenir problemas visuales que repercuten en la salud en general. La iluminación natural debía ser bastante uniforme, difusa y no reflejada, aconsejando luz lateral o bilateral, con predominio de uno de los lados que, generalmente debería ser el izquierdo. De ahí que se determinara que las ventanas se orientaran al cuadrante Noreste y Noroeste y se

levantaran del suelo con un antepecho de 1,50 metros de altura, lo que permitía, además, que la luz entrara por encima de la cabeza de los alumnos.

Todas estas prescripciones, Ferriol las tuvo muy presentes en sus proyectos, construyendo aulas muy iluminadas con ventanales en los dos laterales e incluso en las espaldas de los alumnos, en los testeros de los edificios, siguiendo el modelo del Laboratorio Municipal de Zamora, con una ratio muy alta de los huecos de ventanas y puerta con relación a los muros ciegos, tal y como se refleja en la tabla 3.

Estos mismos huecos eran necesarios para la ventilación natural, que por ser la más sencilla, era la más aconsejable, utilizando las puertas y ventanas para hacer corrientes de aire cuando los alumnos estuvieran en el recreo.

Tabla 3. Dimensiones de aulas y ventanas.

Localidad	**Dimensiones de aulas Largo x ancho**	**Sup. Aulas m^2**	**Nº huecos en cada aula**	**Porcentaje de huecos de fachada**
Alcañices	10,50 x 7,20	75,60	6	57%
Peleas de Arriba	10,70 x 6,25	66,80	6	49%
Pozoantiguo	15 x 7,75	116,25	9	60%
Coreses	15 x 7,30	109,50	9	60%

Fuente: *Elaboración autoras*

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Francisco Ferriol extendió su saber hacer arquitectónico por diferentes zonas de la provincia de Zamora, dejando palmario su especial singularidad y su impronta modernista, todo ellos siguiendo la tipología de los modelos de Rute. Proyectó edificios escolares con múltiples analogías estilísticas que le eran propias, apreciando un gran parecido de traza entre la escuela de Peleas de Arriba y el Laboratorio Municipal, además de los elementos ornamentales de fachadas.

Teniendo en cuenta el contexto pedagógico y marco legislativo, se ha realizado una descripción técnica del emplazamiento y su orientación, acorde con la gran importancia que tienen ambos aspectos en la habitabilidad, concluyendo que todos se han ubicado en amplias parcelas, alejados de los centros ruidosos de los municipios y con la orientaron más adecuada, buscando la mejor iluminación, abriendo grandes ventanales en ambos lados, incluso atreviéndose a colocarlos en los testeros, a pesar de no estar aconsejado en la Instrucción.

Por otra parte, claramente, la riqueza arquitectónica de las escuelas es reflejo de la riqueza económica del municipio, basta comparar los materiales empleados y la

ornamentación de las fachadas. Las escuelas de Peleas de Arriba presenta una decoración muy contenida y está construida con fábrica de ladrillo ordinario, dejando el ladrillo fino sólo para recercos de vanos. En cambio, en el resto de las escuelas se aprecia un despliegue ornamental en todos los elementos, sobre todo en las de Pozoantiguo y Coreses. Además, en las de Alcañices se utilizan materiales más nobles, como la piedra granítica y la pizarra.

Así mismo, se reflexiona sobre un tema de rabiosa actualidad, la incidencia de la demografía y la geografía en la arquitectura escolar. En esencia, el número de alumnado es determinante tanto para la apertura y el cierre de centros escolares como para su organización pues la distribución espacial, las agrupaciones y la impartición de materias dependen de la ratio. De hecho, tal y como se constata en la normativa educativa, el número de alumnado es el primer requisito para la creación de escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávila, A. (2022). Proyectos de escuelas de primera enseñanza diseñados por Pablo Cuesta y Segundo Viloria en la segunda mitad del siglo xix. *Liño: Revista Anual de Historia del Arte*, 28, 53-64.

Ávila, A. (2022). Proyectos de escuelas de primera enseñanza en la provincia de Zamora a raíz del Real Decreto de construcciones escolares de 1905. *Estudios de Patrimonio*, 5, 19-46.

Camacho, A. (2017). La Arquitectura Escolar: Estudio de Percepciones. *Revista Internacional para la Justicia Social (RIEJS)*, 6 (1), 31-56.

Cossío, M. B. (1911). Notas sobre Construcciones Escolares. *Boletín Institución Libre de Enseñanza*, XXXV, 257-264.

Giner, F. (1884). *El edificio de la escuela*. Establecimiento tipográfico El Correo.

Hernández, J. L. (2021). Intervenciones del arquitecto Francisco Ferriol en Alcañices (Zamora) a principios del siglo xx. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*. Vol. XLII, Núm. 119,2021. DOI: https://doi.org/10.22201/iie.18703062e.2021.119.2766

Herrero, B. F. (2019). *El patrimonio del Instituto Claudio Moyano de Zamora*. Junta de Castilla y León.

Ortueta, E. (1997). Modelos de escuelas de educación primaria pública avalados por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. *Norba-arte* XVII, 165-191.

Rodríguez, M. A. (2016). *La arquitectura de ladrillo y su construcción en la ciudad de Zamora*. Instituto de Estudios Zamoranos «Florián de Ocampo».

Rodríguez, F. J. (2019). La arquitectura escolar española del primer tercio del siglo xx, vista desde Castilla y León. *Artigrama,* 34, 187-220.

Rodríguez, F. J. (2019). Luis Domingo de Rute, arquitecto de modelos para la construcción de escuelas públicas en España a comienzos del siglo xx. *Historia de la educación*, 38, 257-276.

LOS CENTROS ESCOLARES EN JALISCO: ESPACIOS DE APROPIACIÓN PARA LA PROPUESTA CULTURAL DEL ESTADO MEXICANO

School Centers in Jalisco: Spaces of Appropriation for the Cultural Proposal of the Mexican State

María Guadalupe García Alcaraz
Universidad de Guadalajara (México)
https://orcid.org/0000-0001-8888-9040

Luciano Oropeza Sandoval
Universidad de Guadalajara (México)
https://orcid.org/0000-0003-0479-3987

Resumen

El propósito de este trabajo es entender cómo es que diferentes agentes participaron en la construcción material y simbólica de la escuela, para lo cual relacionamos la arquitectura escolar con procesos de apropiación. El análisis se centra en dos Centros Escolares, en tanto propuestas que condensan el ideario educativo de los gobiernos posrevolucionarios de México para la población urbana. Encontramos que en las dos escuelas estudiadas se presentó una dinámica de negociación y reelaboración del sentido original del proyecto, la impronta militar y el particular diseño arquitectónico, constituyen la huella fundacional que permite la subsistencia de ambas escuelas.

Palabras clave: Arquitectura escolar; Apropiación; Centro escolar; Impronta fundacional.

Abstract

The purpose of this work is to understand how different agents participate in the material and symbolic construction of the school, for which we relate school architecture to the appropriation processes. The analysis focuses on two School Centers, as proposals that condense the educational ideology of the post-revolutionary governments of Mexico for

the urban population. We found that in the two schools studied, a dynamic of negotiation and reworking of the original meaning of the project was presented, the military imprint and the particular architectural design constitute the foundational footprint that allows the survival of both schools.

Keywords: School architecture; Appropriation; School center; Foundational imprint.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo analizamos la relación entre arquitectura escolar y procesos de apropiación tomando como caso dos centros escolares que se edificaron en Guadalajara y Autlán durante la etapa de consolidación de los gobiernos posrevolucionarios en México[1]. Las preguntas que guían este foco de interés son: ¿Cómo es que diferentes agentes participan en la construcción simbólica y material de la escuela? ¿Cuál fue la impronta fundacional de esos proyectos educativos?[2] ¿De qué forma esos espacios fueron habitados y significados por diversos agentes con el paso del tiempo? Para responder a estas preguntas recurrimos a información hemerográfica impresa y digital, revisamos los informes de gobierno y localizamos los expedientes de ambas instituciones en el fondo «Escuelas» del Archivo Histórico del Estado de Jalisco.

Nuestra propuesta de análisis recupera las aportaciones de Escolano (2010), quien señala que la cultura material es el registro objetivo y empírico de la escuela y es contenedora de sentidos y símbolos, algunos sedimentados y otros movilizados o resignificados por los agentes. Una lectura posible de esa materialidad es la arquitectura escolar en tanto su observación permite ubicar cómo es que los edificios escolares condensan modelos de construcción, propuestas pedagógicas y políticas educativas. Enriquecemos este postulado con el concepto de apropiación acuñado por Chartier (1992), quien propone cuestionar qué hacen los sujetos con los objetos culturales que reciben. Ambas ideas nos sirven para ubicar la escuela como un proyecto elaborado por el Estado-nación y observar como las personas lo interpretan, aceptan o rechazan. En ese sentido, como lo han señalado Rockwell (2005) y Escolano (2017), la apropiación es múltiple, relacional y transformativa e implica buscar las conexiones, encuentros y desencuentros entre la política pública

[1] Guadalajara forma parte de una gran zona urbana donde actualmente viven poco más de siete millones de habitantes. Autlán, por su parte, es una ciudad media con poco más de 60,000 habitantes, ambas localidades forman parte del estado Jalisco.

[2] Utilizamos el término impronta como sinónimo de impresión, huella o marca dejada por una persona u objeto, en un nuestro caso se trata de una característica peculiar y distintiva de cada escuela, la cual que se acuña en su fundación y se materializa en su arquitectura. La impronta fundacional es usada y resignificada por diversos actores ante situaciones de crisis o cambio.

y los agentes locales. Para Roland Barthes (1994) la apropiación es un diálogo de significaciones en el que se modifica el sentido original a través de la acción y, para entender ese proceso, es necesario prestar atención a las diferencias entre los sentidos originales, las transgresiones y los motivos de los actores. Los propósitos comprensivos de estas perspectivas colocan en el centro del análisis la manera como se construye material, social y culturalmente la escuela y definen a las personas como agentes cuyos actos se inscriben en un contexto de límites y posibilidades y se hilan con acciones pasadas y presentes (Belvedresi, 2018).

Escolano (2017, 20) nos invita a investigar cómo es que «la metamorfosis de la cultura queda registrada en la memoria biográfica y social y abre la posibilidad de instrumentarla como contenido de una educación patrimonial ordenada a la definición de una identidad narrativa de los sujetos y a la formación de una nueva ciudadanía». Esta idea resulta sugerente para explorar los registros de la memoria en dos momentos de la historia de los Centros Escolares que se fundaron en México, el primero montado en la construcción del Estado mexicano de la posrevolución y en el papel asignado a la escuela como motor de cambio y de unidad nacional; el segundo, en los inicios del siglo XXI, cuando se produce un adelgazamiento de la intervención del Estado en el modelo de escuela pública, laica y gratuita, lo que incide en que la escuela se desdibuje como institución productora del sentido y de integración social. En las siguientes líneas esbozaremos el primero de estos momentos para hilarlo con la fundación de los dos centros escolares y con los proyectos arquitectónicos que les dieron materialidad; para el segundo momento, aludiremos a las crisis que vivieron ambas escuelas en los años recientes y cómo fue que varios agentes se apropiaron de la impronta fundacional para gestionar la continuidad de la escuela y defender el edifico escolar.

DESARROLLO: LA ARQUITECTURA ESCOLAR EN MÉXICO

En México, desde finales del siglo XIX, en los congresos higiénico-pedagógicos se planteó la necesidad de construir edificios escolares con características específicas en cuanto a orientación, espacios necesarios para las actividades de enseñanza, mobiliario, iluminación y ventilación. A pesar de estas intenciones, fueron pocas las escuelas que siguieron esos lineamientos y aquellas que se edificaron se ubicaron en las principales ciudades del país. Esta arquitectura escolar era consistente con el racionalismo pedagógico y con la enseñanza intuitiva que enfatizaban la adquisición del conocimiento mediante la actividad de los niños y poniendo en juego sus sentidos, ideas que se difundieron a través de las escuelas normales y de la prensa pedagógica. Estos establecimientos, llamados «Escuela Modelo», servían como ejemplo para el resto de las escuelas aledañas y como espacio de observación y de práctica para los estudiantes normalistas. El cuerpo docente era seleccionado

con sumo cuidado por las autoridades y se les dotaba de materiales diversos. El director era reconocido por sus conocimientos pedagógicos, por su capacidad para organizar la escuela y por escribir libros escolares, artículos y dictar conferencias. Hubo escuelas modelo, por ejemplo, en Orizaba (1883), San Luis Potosí (1906), Chihuahua (1907) y en Guadalajara (1910).

En los años veinte, después de la Revolución y con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP)[3], los gobiernos diseñaron políticas orientadas a mejorar las condiciones de vida de la población, reconstruir la identidad nacional y formar ciudadanos fuertes y sanos preparados para la democracia y el trabajo. Para lograr estos ideales, los gobiernos y la clase política e intelectual plantearon una desindigenización del país, así como una integración racial y cultural bajo la premisa del mestizaje[4]. Estas ideas sirvieron de guía para los programas educativos de la primera mitad del siglo xx, de modo tal que, cómo lo ha señalado Vaughan (1997 y 2019), la política educativa en México fue una política de transformación cultural.

Entre 1920 y 1950 un crisol de referencias pedagógicas se mezcló en los sucesivos ministros de educación en un marco nacionalista que alentaba el mestizaje. José Vasconcelos, abanderó un humanismo orientado a crear una nueva raza de bronce y realizó campañas de alfabetización y de promoción de la lectura. Moisés Sáenz abrazó el pragmatismo pedagógico de John Dewey para promover la formación de ciudadanos trabajadores mediante una enseñanza práctica. Libertad, democracia, justicia y trabajo fueron las bases de la política educativa de Jaime Torres Bodet. Sobre estas bases se fueron delineando los proyectos de construcción de escuelas impulsado tanto por el gobierno federal como por los gobiernos de los estados. Este ideario posrevolucionario debía atender la educación de un país fundamentalmente rural con numerosas localidades dispersas, por ello para las escuelas rurales se siguieron inicialmente pautas de construcción locales y fueron levantadas por los padres de familia y las autoridades municipales. En cambio, en las ciudades se edificaron centros escolares similares a las escuelas modelos de finales del siglo XIX que señalamos antes, o bien se buscó emularlas.

Para ser un núcleo de irradiación cultural, los centros escolares deberían atraer a una población numerosa y contar con los espacios necesarios para lograr el desarrollo intelectual, físico y moral de los niños. Además, deberían ser un lugar

[3] En 1921 el gobierno federal creó la Secretaría de Educación Pública, ministerio que se haría cargo de alfabetizar a la población adulta, uniformar la eduación básica, construir escuelas primarias rurales y urbanas en todo el territorio, atender la formación de profesores normalistas y fundar instituciones orientadas a capacitar para el trabajo a obreros y campesinos.

[4] Manuel Gamio, por ejemplo, considerado el padre de la antropología en México, planteaba la incorporación del indígena al proyecto de Estado moderno posrevolucionario, de modo tal que el mestizaje era la solución racial para lograr el engrandecimiento cultural de la nación (Irving, 2013).

para incidir en el cambio de mentalidad de las comunidades mediante campañas de alfabetización, desfanatización e higiene. Los maestros serían los responsables de procurar encuentros entre padres de familia, vecinos y autoridades, todos fusionados en una mexicanidad definida, creada y recreada a través de una «lengua nacional» y de una historia patria mostrada de forma recurrente en los festivales escolares y en las conmemoraciones cívicas. Para ello, los centros escolares tuvieron aulas, bibliotecas, huertos, canchas deportivas, salones de música, auditorios techados o al aire libre, patios de recreo, baños, áreas administrativas y, en algunos casos, albercas.

Los «Centros Escolares» condensan el ideal de la política pública y de las ideas pedagógicas, pero, en forma paralela, los gobiernos posrevolucionarios tenían a cuestas la responsabilidad de hacer realidad la educación primaria, laica, pública, gratuita y obligatoria, lo que implicaba fundar escuelas a lo largo y ancho del país. Por ello, frente a los grandes proyectos escolares, se fue imponiendo un modelo de construcción funcionalista, mediante técnicas modernas como el uso del hormigón y el concreto y agregando algunos materiales regionales. Poco a poco, se estandarizaron los criterios a nivel nacional definiendo el tamaño de las aulas, la orientación, las ventanas, los anexos. Es así como en 1942 se funda el CAPFCE (Comité Administrador de Construcción de Escuelas), organismo que, entre ese año y finales de los años cincuenta levantó alrededor de 3500 escuela en todo el país (Santa Ana, 2011, 6) Esta producción masiva de escuelas fue posible a costa de reducir cada vez más los anexos, hasta llegar a una arquitectura limitada a las aulas, un patio, baños o letrinas y oficinas administrativas, de modo tal que los grandes centro escolares dieron paso a una arquitectura económica en el marco de una política de masificación de la escuela primaria.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN: DE IDA Y VUELTA ENTRE PASADO Y PRESENTE

El Centro Escolar Chapultepec de Autlán de Navarro, Jalisco

La milicia como impronta fundacional

Al finalizar la segunda década del siglo xxi, el Centro Escolar de Autlán, fundado en 1944, presentaba un importante deterioro en sus instalaciones. Ante lo cual, directora y lugareños solicitaron la intervención de las autoridades de Jalisco para reparar el inmueble. La petición fue desestimada en repetidas ocasiones debido a la falta de recursos y al impase que provocó la pandemia de COVID. Esta situación cambió a inicios del 2022, gracias a una llamada que recibió el gobernador del estado, Enrique Alfaro, por parte del Secretario de la Defensa Nacional, General

Luis Crescencio Sandoval Lozano. En palabras del gobernador: «Más allá de la promesa que le hicimos al Secretario de la Defensa Nacional, la renovación de la escuela Chapultepec en Autlán es un compromiso con su gente, pero sobre todo con las nuevas generaciones, que serán el futuro de Jalisco» (Alfaro, 2022). Aquí vale la pena preguntarnos ¿Por qué un militar tuvo el peso suficiente para que el gobernador atendiera su petición? Para responder a esta pregunta es necesario revisar algunos pasajes de la historia local que permiten explicar esa imbricación.

En los años previos al estallido de la Revolución, Autlán fue punto de encuentro de jóvenes críticos a la dictadura del Porfirio Díaz, ellos formaron un club antirreeleccionista[5] y sus integrantes se unieron al movimiento armado de 1910. Uno de esos jóvenes fue Marcelino García Barragán quien con el paso del tiempo hizo carrera en el ejército mexicano y llegó a la gubernatura de Jalisco (1943-1947), posición desde la cual ordenó la construcción del Centro Escolar Chapultepec, inaugurado el 22 de octubre de 1944. El personaje es visto por los lugareños como un héroe local y la escuela constituye una materialidad que identifica a los autlenses con su historia en la que la milicia es constitutiva del ethos local.

Cinco elementos condensan la impronta militar en la arquitectura escolar. El General García Barragán ordenó que la fachada emulara la del Heroico Colegio Militar, institución donde él estudió y donde llegó a ser instructor y director. La participación de los autlenses en el movimiento armado se recrea en uno de los murales que se exhiben con orgullo en el vestíbulo de la escuela. El nombre, «Chapultepec» remite a una gesta de la historia patria oficial cuando jóvenes cadetes del «Heroico Colegio Militar», con sede en el castillo de Chapultepec, intentaron repelar el ataque de las tropas norteamericana que invadieron México en 1847, a pesar de la derrota son recordados como mártires defensores de la soberanía nacional. Esta gesta heroica fue recreada también a través de un monumento a los «Niños Héroes», mismo que fue ordenado por el propio General y colocado a la entrada de la escuela, su costo fue de 50,000 (García, 1946, 484). Finalmente, a la muerte de García Barragán, en 1979, y haciendo uso de recursos municipales, se construyó una estatua con la esfinge de este militar en la plazoleta frente a la escuela.

La Arquitectura escolar

El Centro Escolar Chapultepec fue construido en un terreno de 9,132 metros cuadros. Cuenta con cuatro patios, una alberca y un auditorio con capacidad para

[5] Promovido por los profesores Paulino Navarro, Domingo Pérez y el exmilitar Isidro Michel. El nombre completo de esta ciudad es Autlán de Navarro, en honor al primero de estos tres revolucionarios.

300 personas. En los bordes se edificaron las aulas, separadas en dos secciones, denominadas «Departamento de niñas y Departamento de niños»[6]. Esto era así porque en ese tiempo no se permitía la convivencia de los sexos en las escuelas, el imaginario de la época establecía que esto podía dar pie a pensamientos y acciones pecaminosas. Por ello la alberca quedó en el departamento de niños y, mientras ellos nadaban, las niñas hacían «labores de femeniles», como coser y bordar[7].

Este Centro Escolar pudo atender a doce grupos de niñas y doce de niños, distribuidos de primero a sexto grado, con un promedio de 50 alumnos por grupo, la población escolar rondaba los 1200 alumnos. En el primer y segundo grado se concentraba el 40% de la matrícula, conforme se avanzaba en el trayecto escolar era común que hubiese abandono escolar, de cada tres pequeños/as que ingresaban solo uno llegaba al sexto grado[8], esto ocurría porque Autlán era un pueblo fundamentalmente rural cuya población rondaba los 18,000 habitantes hacia 1950 y las familias requerían del trabajo infantil para obtener el sustento, por ello los pequeños participaban en actividades agrícolas o en la cría de animales de granja.

Cada departamento tenía su propia directora, que si bien era propuesta por las autoridades estatales debería de ser aceptada y avalada por los lugareños. A su vez, era ella quien elegía a los maestros y maestras, esto para mantener el prestigio institucional y cumplir con la encomienda que las autoridades delegaban en los directivos de hacer de la escuela la mejor de la región y un ejemplo a emular por las demás escuelas. Desde la fundación y hasta los años setenta del siglo xx todas las maestras eran «célibes o viudas» según consta en los informes anuales enviados por las directoras a las autoridades educativas.

Periódicamente la escuela fue dotada con mobiliario, mapas, carteles, libros de lectura y enciclopedias. Esta dotación se institucionalizó en los años sesenta cuando el gobierno mexicano ordenó que los libros escolares serían únicos, gratuitos y obligatorias para todas las escuelas de educación básica del país. Además de la alberca, para fomentar el deporte, el edificio contaba con una cancha de voleibol y materiales para practicar el softbol, deportes también masculinos[9]. Uno de los

[6] Archivo Histórico del Estado de Jalisco (AHJ), Escuelas y funcionamiento de escuelas de 1900 a 1950. Caja 995: Escuelas Urbanas Foráneas de Autlán a Ayo el Chico 1945-1946. Carpetón 1205, Exp. 3.

[7] AHJ, Escuelas y funcionamiento de escuelas de 1900 a 1950. Caja 995: Escuelas Urbanas Foráneas de Autlán a Ayo el Chico 1945-1946. Carpetón 1205, Exp. 8.

[8] AHJ, Escuelas y funcionamiento de escuelas de 1900 a 1950. Caja 995: Escuelas Urbanas Foráneas de Autlán a Ayo el Chico 1945-1946. Carpetón 1159, Exp. 4, foja 5-25.

[9] AHJ, Escuelas y funcionamiento de escuelas de 1900 a 1950. Caja 995: Escuelas Urbanas Foráneas de Autlán a Ayo el Chico 1945-1946. Carpetón 1159, Exp. 4, foja 77 y ss.

patios sirvió para practicar la horticultura, por ello la escuela contaba con palas, azadones y picos y recibía el apoyo de los padres de familia que eran ejidatarios[10].

El auditorio fue un espacio de encuentro y apertura de la escuela hacia la comunidad. Los eventos cívicos y las fiestas, como la dedicada a las madres, eran la ocasión para que todos se unieran en torno al proyecto educativo. Las madres se organizaban para los vestidos y disfraces de sus hijos, quienes mostraban sus dotes en la poesía y el baile. El nacionalismo mexicano se filtraba en estos eventos que abonaban a la construcción de un imaginario común a través de los bailes folclóricos, recitaciones y estampas de la historia del país, en ellas se recreaba un pasado que hacía coherente el presente y proyectaba la grandeza de México (Fernández, 2008). En este centro escolar, maestros, autoridades locales y padres de familia se apropiaron del edificio escolar y lo significaron como un lugar que condensa referentes identitarios que hilan pasado y presente de su localidad.

El Centro Escolar Basilio Vadillo

Crisis y defensa

Fundada en 1938, tras casi ochenta años de funcionamiento, la escuela estaba en decadencia y la clase política de Jalisco tenía planes para derribar el edifico o bien para darle otro uso. En el año 2015, la directora, María de Jesús Morales, con cincuenta años al frente de la escuela, se quejaba de baños inservibles, salones húmedos, instalaciones eléctricas e hidrosanitarias obsoletas, paredes descascaradas. Incluso, el segundo piso tenía años abandonado y se hallaba invadido de plagas nocivas como ratas y palomas. La directora agregaba que las reparaciones no podían ser costeadas por los padres de familia, pues «eran pobres». La población escolar apenas rondaba los 45 alumnos atendidos por cuatro profesores, en contraparte, en sus mejores días el edificio albergó seis escuelas, cada una con su director o directora, con secciones de niños y niñas y alrededor de mil quinientos alumnos en total (Niño, 2013). A estas denuncias y suplicas por no desaparecer la escuela, se sumó la voz de la inspectora escolar, Josefina Díaz Michel, quien advertía a las autoridades que «Mientras haya un niño a quien dar clases, aquí estaremos, la escuela no se cerrará» (Pérez, 2014). A pesar de estas denuncias y pronunciamientos, la escuela fue cerrada poco después. Esta situación se fraguó al menos desde tres décadas atrás, debido a que poco a poco la escuela se quedó sin alumnos pues el barrio envejeció

[10] El ejido es una forma de propiedad que existía desde la época colonial, misma que fue retomada por los gobiernos posrevolucionarios, quienes expropiaron las grandes haciendas y latifundios y los repartieron a las comunidades campesinas. La forma de propiedad era comunal, la toma de decisiones se hacía en forma de asamblea y se elegía a un comisariado ejidal.

y los hijo e hijas de sus moradores se mudaron a nuevas zonas habitacionales. Los talleres y comercios de la zona murieron juntos con sus dueños. Incluso numerosas casas en torno a la escuela están en la actualidad en ruinas y en el parque Morelos, colindante con la escuela, abundan personas en situación de calle, la prostitución se ejerce a cualquier hora del día, la zona es famosa por sus cantinas, bares y comercio callejero.

Una arquitectura para «el mejor y más grande Centro Escolar del Estado de Jalisco»[11]

Everardo Topete, gobernador del estado entre 1935 y 1939, se embarcó en la tarea de fundar cinco centros educativos en Guadalajara, la capital del estado. Tres de ellos se establecieron en zonas populares de antiguos asentamientos indígenas (Oblatos, Mezquitán y Mexicaltzingo), uno más se instaló en el centro de la ciudad en un antiguo colegio colonial, San Diego. El Centro Escolar Basilio Vadillo se pensó como el mejor y más grande. Severo Díaz Galindo, un intelectual y científico de la época, afirmó que «Los Centros Escolares se llaman así, porque en cada uno están unidas tres o más escuelas, son construcciones modernas, bien iluminadas, con espacios libres para juegos y con jardines. Tienen todo lo que se necesita para que florezca la instrucción»[12].

Para la concreción del Centro Escolar Basilio Vadillo, el gobierno municipal donó un terreno en el centro de la ciudad con una superficie de 13,125 metros cuadrados. La construcción fue parte de un proyecto integral, mediante el cual se remozó la antigua Alameda, un área verde colindante con la escuela y llamada desde entonces parque Morelos, y se modernizó una de las avenidas más importantes que cruzan la ciudad de Norte a Sur, la Calzada Independencia. Hubo dos propuestas para el proyecto escolar, una presentada por el Arq. Rafael Urzúa, que resultaba demasiado costosa, y otra por el Arq. Alfredo Navarro, que fue la ganadora. El edificio tiene un estilo entre Art Decó y modernista, con 3 pabellones cortados en el centro por un pasillo que los cruza. Al fondo una alberca, un teatro al aire libre y áreas para practicar la horticultura (Magaña, 2019)[13].

La modernidad del edificio y la intención de hacer de esta escuela un centro de cambio cultural tuvo expresiones de rechazo y su aceptación fue negociada poco a poco en el terreno de la vida cotidiana. Esto debido a que los habitantes de Guadalajara, en su mayoría católicos, mantenían serios resquemores en contra del

[11] Periódico El Informador, Sección Ayer y Hoy, 9/junio/2009; p. 4.

[12] «El Centro Escolar Basilio Vadillo», Periódico El Informador, Sección Ayer y Hoy, 9/junio/2009; p. 4.

[13] Sofía Magaña fue la arquitecta encargada del proyecto de restauración de la escuela.

gobierno al que veían como ateo y liberal. Esta situación se puede rastrear, por ejemplo, en la coeducación, exigida por las autoridades, pero rechazada por padres, madres y maestras. En la escuela funcionaron seis escuelas, una de niños y otra de niñas por cada sección. La primera sección se integraba con primero y segundo grado; la segunda con tercero y cuarto grado y la tercera, con quinto y sexto[14]. Seis escuelas en total y cada una con una directora y seis grupos, cada uno con su profesor o profesora. Entre 1940 y 1950 casi todas las maestras eran «célibes» y había seis maestras de labores para enseñar costura a las niñas. La educación era en turno discontinuo, lo que implicaba que los alumnos acudían unas horas por la mañana, iban a comer a casa, y regresaban por la tarde un par de horas más. Esto cambió hacía 1949, cuando se dejó el turno matutino solo para las niñas y el turno vespertino solo para los niños, la escuela entonces albergó seis escuelas por turno, pero igual, divididas por secciones[15].

Los inventarios de esas décadas nos permiten visualizar que la escuela contaba solo con los materiales básico: mesas y sillas de acuerdo con la edad de los niños, pues había chicas, medianas y grandes; cada salón contaba con un pizarrón, un estante, mesa y silla para la maestra. Había suficientes libros de lectura para el uso de los niños y niñas, mismos que se guardaban en el salón. Los libros para las clases de historia y ciencia eran solo para el maestro. Un juego de geometría, los mapas y los carteles de ciencias estaban en la dirección y las maestras o maestros los solicitaban cuando era necesario.

Impronta fundacional: conflictos recurrentes

A diferencia de la escuela de Autlán, que nació bajo el abrigo de la aceptación social de los pobladores, de la milicia y la clase política, el Centro Escolar Basilio Badillo se erigió en un contexto de rechazo. Entre 1934 y 1940, justo cuando se construye la escuela, el gobierno federal dispuso que la educación pública sería socialista y orientada a desterrar todo tipo de fanatismo. En Jalisco, el gobernador en turno se alineó con estos principios, los cuales despertaron inconformidad en varios sectores de la población, incluso hubo grupos armados en las zonas rurales que cerraron escuelas y violentaron a maestros, con la idea de que el gobierno quería implantar el comunismo, erradicar la religión y robar las mentes de los niños para

[14] Véase, por ejemplo: «Escuela 59, Basilio Vadillo, Ciudad, año 1940-1941». AHJ, Departamento de Educación Pública. Caja, 843, Carpetón 1006, Exp. 2, F 1. «Escuela 64 mixta, Basilio Vadillo, Ciudad, año 1940-1941». AHJ, Departamento de Educación Pública. Caja, 843, Carpetón 1006, Exp. 2, F 10 y 16.

[15] «Escuela 73, Basilio Vadillo, Ciudad, año 1949-1950». AHJ, Departamento de Educación Pública. Caja, 1164, Carpetón 1336, Exp. 2, F 1.

hacerlos ateos. Muchos rumores circulaban e hicieron que los padres de familia no enviaran a sus hijos a las escuelas. En el Centro Escolar Basilio Vadillo, en sus primeros años de actividad fue recurrente el rumor de que en alberca se bañaban desnudos niños y niñas, lo que provocó que no hubiese la matrícula esperada, por lo que se cedió una parte del espacio para que funcionara la Escuela Normal de Jalisco. Este evento fue rememorado por la Mtra. Mariana, quien estudió y trabajó en dicho plantel y más tarde fue trabajadora social:

> Un día le dijeron a mi mamá, que como no iban a estar mal las escuelas públicas, que en la Escuela Basilio Vadillo había una alberca donde se bañaban hombre y mujeres desnudos –Ay mamá, ¿Cómo pudiste creer eso? Esa alberca nunca ha tenido agua, siempre ha estado llena de piedras y ya dicen que nos bañábamos ahí– (Citado por Oropeza, 2013, p. 147).

Otro conflicto, ligado a esta etapa fundacional fue que, para cubrir el costo de la construcción, el gobernador impuso una contribución extraordinaria sobre la propiedad privada. El repudio ante la medida fue seguido por la prensa local, pero finalmente se logró recabar el dinero necesario, 236,000.00 pesos[16].

El edifico escolar volvió a ser objeto de disputa en el tiempo presente. La directora de la única escuela que funcionaba en el 2014, María de Jesús Morales, denunciaba que el inmueble «(…) despertaba la codicia de los funcionarios por sus 12,500 metro cuadros y su céntrica ubicación» (Pérez, 2014). Su denuncia no era infundada, los gobiernos estatal y municipal hicieron varias propuestas para limpiar la zona, embellecerla e incrementar la plusvalía de casas y terrenos. Para ello se planteó derribar la escuela, o remodelarla, para construir en ella las villas panamericanas que hospedarían a los atletas que participaron en esa justa deportiva en 2011. También hubo políticos que propusieron construir una Ciudad Creativa Digital, buscando emular los éxitos cinematográficos del tapatío Guillermo del Toro, o bien simplemente repoblar la zona levantando edificios de departamentos. La resistencia más exitosa ante el riesgo de eliminar el edificio no provino ni de los habitantes de la zona, ni de las profesoras de la escuela, ni de los creadores digitales, sino de destacados arquitectos que levantaron la voz y lograron su cometido aludiendo a la importancia del edificio por su estilo arquitectónico. Debido a esta intervención el edifico fue remodelado para seguir cumpliendo con su cometido escolar, pero ahora dedicado a atender a los niños con capacidades sobresalientes. De este modo, la excepcionalidad de la arquitectura escolar se resignificó para preservar el edifico y atender las necesidades educativas de nuevos usuarios.

[16] «Nueva exacción a la propiedad urbana», Periódico El Informador, 15/06/1936, p, 3; «Exceso de impuestos», Periódico El Informador, 08/03/1937, p. 3.

CONCLUSIÓN

En la relación entre arquitectura escolar y procesos de apropiación se entretejen tres culturas y la acción de diversos agentes quienes participan como co-constructores de la materialidad y significación de la escuela. La cultura política se observa en como el Estado Mexicano elabora un modelo de educación que condensa un conjunto de ideas e imaginarios acerca del individuo a formar a través de la escuela pública, laica, gratuita y obligatoria: un ciudadano, mestizo, racional, sano y trabajador, que se identifique por un pasado y un idioma común. Estos ideales fueron leídos y relaborados por maestros y lugareños. En Autlán, el Centro Escolar Chapultepec funcionó como un espacio de irradiación de estos ideales, mismos que se entretejen con la historia local, de modo tal que la escuela es contendedora y recreadora de un nacionalismo mexicano, pero anclado en la historia local. El Centro Escolar Basilio Vadillo, en cambio, nace como una propuesta ejemplar, pero su gestación y construcción no gozó de aceptación social plena. Si bien con el paso del tiempo se convirtió en un centro escolar con una amplia población escolar, la escuela decayó al mismo tiempo que el entorno que la vio nacer. Fue entonces que su posición estratégica en el centro de la ciudad la hizo apetecible a diversos proyectos modernizadores, sin embargo, lo que la salvó de la destrucción fue la singularidad de su arquitectura, basada en un estilo Art Decó. La segunda cultura, la pedagógica, se materializa en la disposición de espacios destinados a la enseñanza activa, por eso estos Centros, además de las aulas, contaron con anexos diversos, como patios, albercas y auditorios. Sin embargo, las escuelas no fueron dotadas con materiales suficientes, estos se limitaron a mobiliario, libros y un poco de equipo deportivo. Esto significa que, con el paso del tiempo, los maestros limitaron la enseñanza al aula y los libros. La tercera cultura se refiere al ethos identitario de cada Centro delineado por la impronta fundacional, esa huella, materializada en la arquitectura escolar es lo que ha permitido la subsistencia de ambas escuelas. La impronta militar de la Escuela de Autlán es más visible y comunitaria, mientras que la impronta fundacional de la Centro Escolar de Guadalajara sólo fue visible por dos grupos de profesionistas, los arquitectos que defendieron y negociaron con la clase política el valor histórico del inmueble y los expertos en educación especial que gestionaron la necesidad de contar con un centro que atendiera a la niñez con capacidades sobresalientes.

Sobre las implicaciones de este estudio en el horizonte de las preocupaciones del campo del Patrimonio Histórico Educativo, la Historia de la Educación y la Educación en general, podemos decir que en México las acciones encaminadas al rescate, preservación y difusión del patrimonio histórico educativo son aisladas, usualmente impulsadas por los actores locales y con escasa participación de las autoridades. Por lo anterior, consideramos que estudios, como el que presentamos aquí, pueden servir para tomar conciencia de la necesidad de elaborar proyectos

participativos de largo alcance, en los que diversos actores rescaten, valoren y hagan suya la historia de su propia escuela. Gestionar este tipo de proyectos debería ser también una tarea de historiadores de la educación comprometidos con la tarea de contribuir a preservar la memoria histórica escolar, alentados por la idea de potenciar la identidad de las comunidades, interesados en recrear la memoria individual y social, y preocupados por insertar el pasado educativo en la continuidad y discontinuidad del tiempo presente.

REFERENCIAS

Alfaro, E. (2022). *Remodelación del Centro Escolar Chapultepec, Autlán de la Grana, Jalisco.* https://www.youtube.com/watch?v=Xx-LIJLzlVs

Belvedresi, R. E. (2018). Historia de las mujeres y agencia femenina: algunas consideraciones epistemológicas. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 3(1), 5-17. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/afjor/article/view/19865

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Gedisa.

Escolano Benito, A. (2017). *La escuela como cultura. Experiencia, memoria y arqueología*. Alínea, Ediciones.

Escolano Benito, A. (2010). Patrimonio material de la escuela e historia cultural. *LINHAS, Revista del Programa de Posgraduados en Educación*. 11 (2), 13-28.

Fernández Aceves, M.T. (2008). La cultura cívica de las mujeres en Guadalajara,1930-1940. En Galván, L. E. y López, O. (Coords.). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras* (Primera edición, 347-363). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones, Estudios Superiores en Antropología Social y El Colegio de San Luis.

Magaña, S. (2019). *El patrimonio de la Ciudad: la Escuela Basilio Vadillo*. [Ponencia presentada en la Benemérita Sociedad Geografía y Estadística del Estado de Jalisco. Guadalajara]. https://www.youtube.com/watch?v=9WX538Hdv88.

Niño, C. (2014). Padres de familia piden mejoras en condiciones de escuela Basilio Vadillo. *Señal Informativa*. [CANAL 44, Universidad de Guadalajara]. https://www.youtube.com/watch?v=WHmt_vsnTy0.

Irving Reynoso, Jaime (2013). Manuel Gamio y las bases de la política indigenista en México. *Andamios*, 10(22), 333-355. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632013000200017&lng=es&tlng=es.

Oropeza Sandoval, L. (2013). *La identidad de las trabajadores sociales egresadas de la Universidad de Guadalajara, 1953-1958.* (Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Pérez Vega, I. (2014). Maestros se oponen a fusión de escuelas. *Crónicas sociales. Registro periodístico de las resistencias y luchas de Jalisco*. https://cronicadesociales.wordpress.com/2014/07/09/maestros-se-oponen-a-fusion-de-escuelas-en-centro-basilio-vadillo/

Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía*. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia*

de la Educación. Núm. 1, 28-37. POMARES y Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Roland, B. (1994). *El susurro del lenguaje, más allá de la palabra y de la escritura*. Paidós.

Santa Ana Lozada, L. (2011). Arquitectura escolar en México. *Bitácora Arquitectura*. (17), 70-75. https://doi.org/10.22201/fa.14058901p.2007.17.26233

García Barragán, M. (1946). Tercer Informe de Gobierno [Sección edificios y mobiliarios escolares]. En Urzúa A. y Hernández G. (Compiladores). (1989). *Jalisco, Testimonios de sus Gobernantes 1940-1959.* Tomo IV, 488-510. Unidad Editorial.

Vaughan, M. (1997). *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. Fondo de Cultura Económica.

Vaughan, M. (2019). *El retrato de un joven pintor: Pepe Zúñiga y la generación rebelde de la Ciudad de México*. Universidad Autónoma de Aguascalientes y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

LAS ESCUELAS DE NAVALCARNERO. UN PROTOTIPO INNOVADOR DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

The Navalcarnero Schools. An Innovative Prototype of the Institución Libre de Enseñanza

Francisco Javier Rodríguez Méndez
Universidad de Salamanca (España)
https://orcid.org/0000-0001-9212-9415

Resumen

Desde sus orígenes, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) buscó la manera de plasmar en la práctica sus ideas sobre el edificio de la escuela. Según relata Francisco Giner, fue la ILE quien en 1882, a solicitud el ayuntamiento de Navalcarnero, trazó las líneas básicas de las escuelas «con el auxilio de su arquitecto D. Carlos Velasco». Las escuelas de Navalcarnero fueron derribadas en la primera posguerra sin dejar apenas vestigios de su primitiva configuración. La presente comunicación se propone ahondar en su conocimiento por medio del análisis de nueva documentación de archivo ahora disponible.

Palabras clave: Arquitectura escolar; Escuelas de Navalcarnero; Institución Libre de Enseñanza; Carlos Velasco; Siglo xix.

Abstract

From its origins, the *Institución Libre de Enseñanza* (ILE) sought a way to translate its ideas about the school building into practice. According to Francisco Giner, it was the ILE who in 1882, at the request of the Navalcarnero city council, drew up the basic lines of the schools «with the help of its architect D. Carlos Velasco». The Navalcarnero schools were demolished in the first post-war period, leaving hardly any vestiges of their primitive configuration. This communication aims to deepen its knowledge through the analysis of new archival documentation now available.

Keywords: School Building Design; Navalcarnero schools; *Institución Libre de Enseñanza*; Carlos Velasco; 19th century.

INTRODUCCIÓN

Es conocido e indiscutible el decidido interés que se prestó desde la Institución Libre de Enseñanza a la arquitectura y especialmente a la de las escuelas[1]. En muchos lugares dejaron los institucionistas constancia de su apuesta decidida por el racionalismo en la arquitectura, es decir, por la sinceridad tanto en el programa (concepción del edificio de dentro afuera) como en el empleo de los materiales. Francisco Giner, por ejemplo, refiriéndose al proyecto de sede para la ILE (1882), destacaba que su fachada no era, «como con frecuencia acontece», un elemento extraño sobrepuesto a la edificación, sino la pura expresión de su diseño y sistema constructivo (Giner, 1882b, 146). Años más tarde, Manuel B. Cossío –Director del Museo Pedagógico Nacional– insistirá en la misma idea expresada por su maestro, parafraseando a Viollet-le-Duc en su décimo *Entretien* (Viollet-le-Duc, 1863, 451).

> La sinceridad pende, por una parte, del modo de usar los materiales y del empleo de las fuerzas constructivas; y, de otro lado, que es el que nos importa, de la concepción del plan, que, para ser sincero, ha de partir de dentro afuera, como un organismo, y no de fuera a dentro, que es como suele hacerse. (Cossío, 1906, p. 291)

El conocimiento que desde la ILE se tenía de los avances conseguidos en Europa, especialmente en Francia, era muy profundo y casi instantáneo. Contribuyeron a ello las numerosas publicaciones europeas recibidas en la sede de la ILE y también los viajes al extranjero de un buen número de miembros o de simpatizantes. El propio Giner reconocía esta deuda y citaba en el preámbulo de la descripción del nuevo edificio para la institución a los autores, informes y edificios foráneos que más habían influido en la concepción de la nueva sede. Entre los autores que menciona están Trélat, Riant, Planat, Narjoux, Buisson, Javal, De Chaumont, Gréard, Salicis y Péclet; también cita los *Rapports* del Congreso Internacional de Enseñanza de Bruselas, celebrado en 1880, y destaca entre los edificios escolares más influyentes a la Escuela Monge de París, la de la Rue Tournefort, la de Aprendices del bulevar de la Villette, la Escuela-modelo de Bruselas, el Colegio Chaptal, y el Gimnasio de Berlín (Giner, 1882b, p. 109).

[1] Fundada en 1876 por un grupo de profesores liberales encabezado por Francisco Giner de los Ríos, la ILE constituyó un fenómeno trascendental para la cultura española. Para profundizar en el concepto de la arquitectura propio de la ILE, y más propiamente de la de las escuelas, véanse: (Jiménez-Landi, 1996), (Rodríguez, 2006) y (Guerrero, 2015).

La institución fundada por Francisco Giner nunca buscará intervenir directamente en el proyecto de edificios escolares, como pudiera pensarse tras lo expuesto, sino que lo hará siempre de una manera mucho más sutil, pero mucho más efectiva; es decir, no buscaba ponerse en el lugar del arquitecto ni usurpar su papel, sino que supo rodearse de arquitectos que, imbuidos de sus ideas, las llevaron a la práctica. Así ocurrió siempre que la ILE se enfrentó al hecho de construir edificios escolares. Los primeros ejemplos son fruto de la relación de Francisco Giner con el arquitecto Carlos Velasco: las escuelas de Navalcarnero y la nueva sede de la institución en el Paseo de la Castellana, de Madrid.

UN PROYECTO DE ESCUELAS PARA NAVALCARNERO

La primera referencia a las Escuelas de Navalcarnero, localidad próxima a Madrid, se encuentra en un artículo de Francisco Giner, fechado en 1882, en el que se refiere a Carlos Velasco[2] como arquitecto de la ILE, y precisamente en relación con las escuelas que nos ocupan:

> La Institución (…) ha formulado, con el auxilio de su arquitecto D. Carlos Velasco, varios proyectos de escuela, entre otros el de las que se propone construir el Ayuntamiento de Navalcarnero, (…) superiores, no ya a las de Madrid, sino a la mayor parte de las de París. (Giner, 1882a, p. 135)

Según parece, el ayuntamiento se había dirigido a la Institución pidiendo dictamen sobre las condiciones pedagógicas e higiénicas a que había de obedecer la construcción. En respuesta a tal requerimiento la ILE redactó un informe que complementó mediante un croquis, el cual, posteriormente, sirvió de base al proyecto definitivo del arquitecto (Rubio, 1886, pp. 383-384).

Habiendo sido sustituidas en la primera posguerra, y no siendo posible consultar plano alguno[3], no quedan otras fuentes para conocer estas escuelas que el ejemplar incompleto del proyecto depositado en el archivo municipal de Navalcarnero[4],

[2] Carlos Velasco Peinado (1842-1888, t. 1867) era arquitecto municipal en el Ayuntamiento de Madrid. Fue uno de los precursores de la reforma interior de la capital anterior a la realización de la Gran Vía.

[3] Dice Jiménez-Landi que en el archivo de la ILE «aun se conservan los planos» (Jiménez-Landi, 1996, III, p. 50). Dicho archivo se custodia en la actualidad en el de la Residencia de Estudiantes, del CSIC, donde en la actualidad se encuentra únicamente un borrador de la memoria del proyecto de las escuelas.

[4] El Archivo Municipal de Navalcarnero posee un ejemplar incompleto, firmado por Carlos Velasco en 15 de abril de 1882 (Velasco, 1882). En la solapa donde deberían estar los planos hay una nota del entonces alcalde que dice lo siguiente: «Para la mejor conservación de dichos planos han sido

por un lado, y la información proporcionada por los abundantes artículos publicados a raíz de su inauguración, por otro. De la comparación entre ambas fuentes mencionadas, se deduce –como se verá– que se introdujeron cambios sustanciales durante la construcción, y que estos afectaron en mayor medida a las viviendas de los profesores. Pasamos a describir, en primer lugar, las escuelas de Navalcarnero tal como fueron proyectadas por Carlos Velasco en 1882 con el asesoramiento de la ILE. Para ello, nos basamos en la descripción de la memoria del proyecto y en el plano que hemos dibujado partiendo de dicho documento y de las mediciones del proyecto (imagen 1).

Imagen 1. *Escuelas de Navalcarnero (Madrid). Planta general. Arq.: Carlos Velasco (1882).*



Fuente: *Propia, a partir de la Memoria y las Mediciones del proyecto (Velasco, 1882).*

La parcela escolar, un cuadrilátero irregular de unos 5.000 m^2 de superficie, estaba situada en el ángulo suroeste del cruce entre las actuales calles Luis Zapata y Cruz Verde –donde hoy se alza el CEIP Carlos Ruiz–, que a finales del siglo xix era «un sitio elevado, lejos del centro de población, bien expuesto y mejor situado» (Gascón, 1891, p. 97).

colocados en dos cuadros y estos en la sala de sesiones de la Casa consistorial». La archivera municipal, Ángeles Salvador, a quien agradecemos sinceramente la valiosa ayuda recibida, afirma desconocer el paradero de tales planos.

Para conseguir una separación absoluta entre niños y niñas, se proyectaron dos edificios independientes, prácticamente iguales y de una sola planta, con capacidad cada uno para doscientos estudiantes. Los dos edificios estaban separados entre sí por el campo escolar correspondiente a uno de ellos, evitando así tener que levantar un muro de separación entre los patios de juegos. De ello da razón Giner en su artículo titulado «Grupos escolares», donde sostiene que, ante la disyuntiva entre interponer un seto vivo –medida insuficiente– o una tapia – «que estrecha y entristece el horizonte»–, se decanta por la posibilidad de separar los campos escolares de cada sexo una distancia suficiente que impida las interferencias:

> Lo mejor sería seguir el ejemplo de un pueblo cercano a Madrid, Navalcarnero, donde, habiendo de establecer en un mismo solar dos escuelas elementales para cada sexo, se ha adoptado el sistema de interponer el edificio para las clases de los niños entre su campo y el de las niñas, con lo cual, no se ven ni se oyen unos a otros; hallándose instaladas las dos escuelas para cada sexo en un edificio completamente independiente del de las otras dos. (Giner, 1884b, pp. 71-74)

Cada edificio consta de dos pabellones ortogonales en forma de L, estando su lado menor –el orientado al este y alineado a la calle Luis Zapata– destinado al acceso principal y a las dos viviendas de profesores, y su lado mayor conteniendo las escuelas. La planta en forma de L de los edificios es perfectamente reconocible en el plano de Navalcarnero de 1929 depositado en el Archivo Municipal de Navalcarnero, donde aparecen rotulados como «Escuelas Nacionales» (imagen 2). En el punto medio de la fachada oriental se abre la puerta principal. Inmediatamente le sigue un amplio vestíbulo rectangular, el cual daba paso por su frente al jardín y a la galería de la escuela, y por sus costados a una y otra vivienda.

El pabellón de aulas se compone de dos crujías de diferente ancho destinadas la orientada al norte –de ocho metros de ancho– a aulas, y la sur –de tres metros– a la galería de paso. Según aclara la memoria y muestra la imagen 1, la galería da acceso por su lado norte a cuatro aulas («dos para cada Escuela»), con capacidad cada aula para cincuenta alumnos. Las dos «Escuelas» –es decir, los dos pares de aulas– están separadas por una biblioteca común a ambas que también puede ser usada como sala de profesores o para recibir a las familias. En el edificio de niños, el que se está analizando, cada «Escuela» cuenta con dos aulas que, aunque destinadas ambas para cincuenta alumnos, tienen distinto tamaño:

> Las dos clases de que consta cada Escuela son de distinta dimensión; una para los más pequeños de 8 metros de ancha, que tiene toda la crujía de las clases, por 8,60 m de larga, por 5,50 m de alto, que es la altura de toda la planta baja; y otra para los mayores en que sube la longitud a 11 metros. (Velasco, 1882)

Imagen 2. *Detalle del Plano de Navalcarnero de 1929.*



Fuente: *Archivo Municipal de Navalcarnero.*

La justificación de esta ordenación la da Francisco Giner en su artículo «El edificio de la escuela» (Giner, 1884c, pp. 495-509). Expone el pedagogo que, a pesar de los limitados medios con que contaba la educación de la época, el edificio escolar debía servir para impartir en él «educación y enseñanza en común» –es decir, simultánea–, y que debían abandonarse los sistemas «mutuos o mixtos». Un número de alumnos superior al máximo deseable (en este caso, cincuenta) impediría que el maestro pudiera tratar a cada alumno individualmente, «lo suficiente para cerciorarse de su estado y dirigirlo en uno u otro sentido». Puesto que el número de maestros estaba limitado a uno por escuela, razona Giner, podrían reducirse provisionalmente «los males de la actual aglomeración» si cada maestro contara con un «auxiliar» convenientemente adiestrado que le ayudase al cargo de una segunda aula anexa. Por eso, dice Carlos Velasco en la memoria del proyecto (dos años anterior al artículo de Giner): «Si el Ayuntamiento no pudiera aumentar el número de maestros, podría por ahora satisfacer esta necesidad apremiante nombrando para cada escuela un Auxiliar que se encargara de una de las dos clases» (Velasco, 1882).

Una batería de retretes, lavabos y «cuartos del agua» –simétrica respecto al eje transversal del pabellón de aulas– se adosa a la galería por su costado sur. Siendo su

longitud equivalente a la mitad de la de la galería, su volumetría saliente se acusa nítidamente hacia el jardín exterior. Se trata de una configuración muy parecida a la que treinta años más tarde adoptará Antonio Flórez en los parvularios del Grupo escolar Príncipe de Asturias, de Madrid, y de la Fundación González Allende, de Toro (imagen 6).

El edificio de niñas, similar en todo al de niños y destinado igualmente a doscientos estudiantes, incorpora ligeras modificaciones dimensionales, todas ellas concentradas en el pabellón de aulas (imagen 1). A causa de la irregularidad de la medianera oriental de la parcela, se hizo preciso acortar la longitud de dicho pabellón, lo cual se consiguió acortando las aulas mayores, hasta igualarlas a las menores, y también la biblioteca y los aseos.

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS ESCUELAS DE NAVALCARNERO

La inauguración de los edificios se produjo el 14 de noviembre de 1886, con presencia de las autoridades locales y personalidades destacadas de la política y la cultura, entre estos últimos Manuel B. Cossío, Ricardo Rubio y Eugenio Cemboraín. De acuerdo con la descripción gráfica y escrita transmitida por la abundante prensa que se hizo eco del evento (Anónimo, 20 de noviembre de 1886), durante la construcción se introdujeron algunos cambios respecto al proyecto de Carlos Velasco. El más notorio de dichos cambios fue la elevación de una planta en el pabellón de viviendas de ambos edificios, pero también hubo otros de menor calado como la fusión de las dos aulas de cada escuela en una sola (en la prensa se mencionaban dos aulas de veinte metros separadas por una biblioteca), y el cambio de uso en el edificio de niñas de la biblioteca, que pasó a ser «taller de corte y labores». Cuando en 1926 el periodista Luis Bello –aquel «Don Quijote de la Escuela» (Escolano, 1995, p. 28)– pasó por Navalcarnero en el curso de uno de sus viajes por las escuelas de España, se encontró con «un hermoso edificio de dos cuerpos, rodea-

Imagen 3. *Vistas exterior e interior de las Escuelas de Navalcarnero (Madrid).*



Fuente: *La Ilustración española y americana XLIV, 30 de noviembre de 1886, p. 308*

do de amplios jardines, con buenas luces e inmejorable ventilación», pero en un estado de conservación lamentable: «Las grandes salas estaban divididas por tabiques de tablas. Los jardines, deshechos. En el piso alto, donde tenían habitación los maestros, se ha derruido la techumbre, se hunden las vigas» (Bello, 1926, p. 34).

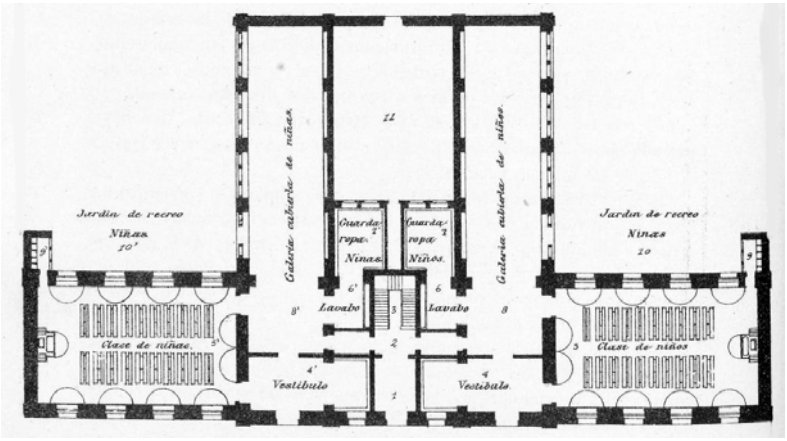
La única imagen disponible del edificio terminado –con dos vistas, una exterior y otra interior, de uno de los edificios (imagen 3, arriba)– es la que acompañaba a la notica de la inauguración publicada en *La Ilustración española y americana* (Anónimo, 30 de noviembre de 1886). En la vista exterior se atisba la fachada del pabellón de aulas lo suficiente para apreciar la sencillez de sus líneas: un paramento liso en el que unos grandes ventanales marcan un ritmo. Contrasta este sencillo tratamiento con el recargado de los pabellones principales, que son los protagonistas de la vista. Al pabellón de aulas sí se le podría aplicar lo afirmado en la memoria respecto al carácter del edificio: «En cuanto a la decoración adoptada en el proyecto para las fachadas, es lo que naturalmente resulta de la construcción, revistiendo cierto carácter de sencillez, tan necesario para esta clase de construcciones» (Velasco, 1882). Parece como si finalmente entre la ILE y el arquitecto se hubiera sellado un pacto según el cual el técnico pudo explayarse en el pabellón principal a cambio de una contención formal absoluta en el pabellón de aulas.

En la vista interior (imagen 3, abajo) se muestra un aula convencional tal como ha sido entendida hasta época reciente, pero en posesión de algunas características distintivas respecto a sus coetáneas. En la imagen se representa un espacio de planta rectangular iluminado unilateralmente por medio de amplios ventanales, cuyos antepechos –suficientemente bajos– no dificultan la visión de los alumnos hacia el exterior mientras trabajan sentados. En la cabecera, sobre un estrado ligeramente elevado, se sitúa la mesa del profesor sin preeminencia excesiva. El pupitre biplaza de ligera estructura metálica, visible en la imagen, se construyó bajo la supervisión del Museo Pedagógico en tres tamaños diferentes, siguiendo el modelo empleado en las escuelas de París.

La ventaja de esta disposición con respecto a la de establecimientos escolares contemporáneos es notable. Aunque a simple vista pudieran parecer similares la tipología de esta escuela y la empleada por el arquitecto Rodríguez Ayuso en sus «escuelas Aguirre» de Cuenca, aproximadamente coetáneas, existe una gran diferencia entre ambas, derivada del distinto sistema pedagógico que las inspira. Mientras que, tal como se ha dicho, el aula de Navalcarnero responde al sistema simultáneo de enseñanza, en las escuelas de Cuenca (imágenes 4 y 5) la disposición del aula es la propia del sistema mutuo: semicírculos para pequeños grupos adosados a las paredes, con mapas y murales bajo las ventanas. Todo ello obligaba a elevar dos metros sobre el piso la altura de los antepechos, impidiendo así «el saludable ejercicio de mirar a grandes distancias» (Giner, 1884b, 32-62). El fundador de la ILE se manifestó en repetidas ocasiones frente a esta norma, pero la vigencia de la

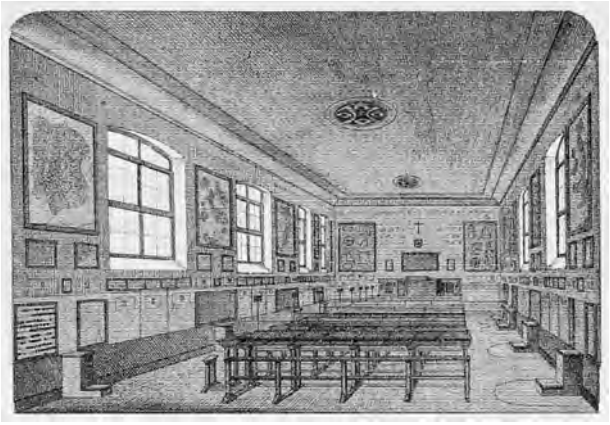
misma era indiscutible en aquel momento y lo continuó siendo incluso muchos años después de la construcción de las escuelas de Navalcarnero[5].

Imagen 4. *Escuelas Aguirre de Cuenca. Planta baja. Arq.: E. Rodríguez Ayuso (1878).*



Fuente: *(Repullés, 1878, Lámina X).*

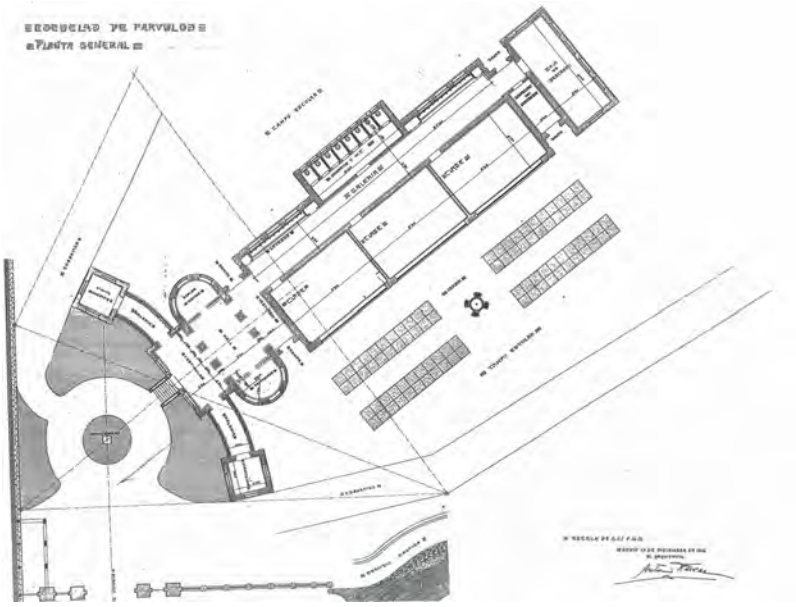
Imagen 5. *Clase propuesta por la Escuela de Arquitectura de Madrid en el Concurso de 1869.*



Fuente: *(Repullés, 1878, Lámina IV).*

[5] La Instrucción técnico-higiénica de 28 de abril de 1905, dirá a este respecto: «Se elevarán (las ventanas) del suelo unos dos metros, y su dintel superior se colocará próximamente a una altura igual a dos tercios de la profundidad de la clase» (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1905).

Imagen 6. *Fundación González Allende en Toro. Parvulario. Arq.: Antonio Flórez (1914).*



Fuente: *(Rodríguez, 2008, p. 27).*

CONCLUSIONES

Durante la segunda mitad del siglo xix, mientras en España se daban los primeros y balbuceantes pasos en materia de arquitectura escolar, era esta en los países más desarrollados de nuestro entorno una disciplina ampliamente ejercida, estudiada y publicada. Por tanto, parece natural que, al plantearse la construcción *ex novo* de las primeras escuelas primarias públicas, se acudiera a las experiencias materializadas allende nuestras fronteras. Así ocurrió, en mayor o menor medida, con los proyectos premiados en el concurso de 1869, con la 'Escuela Modelo' de Madrid, e incluso con las 'Escuelas Aguirre' de Cuenca y Madrid (Rodríguez, 2021).

Algunas veces, las menos, los modelos foráneos fueron asimilados y contrastados con las propias experiencias. Este es el caso de los trabajos de Francisco Giner y, en general, del ámbito de la Institución Libre de Enseñanza. Las escuelas de Navalcarnero constituyen, en efecto, una propuesta de la ILE superior «no ya a las de Madrid, sino a la mayor parte de las de París» (Giner, 1882a, p. 135).

La influencia del diseño de las escuelas de Navalcarnero es reconocible en dos proyectos tempranos de Antonio Flórez como son los parvularios del grupo esco-

lar Príncipe de Asturias, en Madrid, y de la Fundación González Allende, en la localidad zamorana de Toro (imagen 6); además, su disposición (dos pabellones paralelos de aulas igualmente orientadas) podría considerarse un precedente de las futuras tipologías arquitectónicas en U y «en peine», tan frecuentes en la arquitectura escolar de vanguardia.

REFERENCIAS

Anónimo (20 de noviembre de 1886). En Navalcarnero. Una fiesta en honor de la enseñanza. *El Magisterio Español*, pp. 1-2.

Anónimo (30 de noviembre de 1886). Inauguración de las «Escuelas Nuevas», en Navalcarnero (Madrid). *La Ilustración española y americana*, XLIV, pp. 307-308.

Bello, L. (1926). *Viaje por las Escuelas de España,* I. Magisterio español.

Cossío, M. B. (1906). El maestro, la escuela y el material de enseñanza. *Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza*, XXX, 258-265 y 289-296.

Escolano, A. (1995). *Viaje por las escuelas de Castilla y León*. Ámbito ediciones.

Gascón, J. F. (1891). *Navalcarnero*. La Provincia.

Giner de los Ríos, F. (1882a). Local y mobiliario de la Escuela. *Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza*, VI, 134-135.

Giner de los Ríos, F. (1882b). Descripción sumaria del proyecto de edificio para la Institución. *Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza*, VI, 109-110, 145-147, 279-280, y 290-292.

Giner de los Ríos, F. (1884a). Grupos escolares. *Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza*, VIII, 71-74.

Giner de los Ríos, F. (1884b). Campos escolares. *Revista de España*, XCVI, 32-62.

Giner de los Ríos, F. (1884c). El edificio de la escuela. *Revista de España*, XCVI, 495-509.

Guerrero, S. (2015). *La Institución Libre de Enseñanza y la arquitectura española de la Edad de Plata (1876-1936)* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

Jiménez-Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Ministerio de Educación y Cultura, III.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (29 de abril de 1905). Instrucción técnico-higiénica, de 28 de abril de 1905, relativa á construcción de Escuelas. *Gaceta de Madrid*, 119, 406-408.

Repullés y Vargas, E. (1878). *Disposición, Construcción y Mueblaje de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria*. Imprenta de Fortanet.

Rodríguez Méndez, F. J. (2008). *Aquellos colegios de ladrillo. La arquitectura de la Oficina Técnica en Valladolid*. Ayuntamiento de Valladolid.

Rodríguez Méndez, F. J. (2006). La Institución Libre de Enseñanza y la Arquitectura Escolar. *Historia de la Educación*, 25, 467-491.

Rodríguez Méndez, F. J. (2021). El nacimiento de la arquitectura escolar española (1869-1886). *Historia y Memoria de la Educación*, 13, 285-374. https://doi.org/10.5944/hme.13.2021

RUBIO, R. (1886). Las escuelas nuevas de Navalcarnero. *Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza*, X, 383-384.

VELASCO, C. (1882). *Proyecto de Escuelas para 200 niñas y 200 niños en la Villa de Navalcarnero*. Archivo Municipal de Navalcarnero.

VIOLLET-LE-DUC, E. (1863). *Entretiens sur l'architecture*, I. Morel et Cie.

LOS ESPACIOS EDUCATIVOS DEL CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA DE SALAMANCA Y DEL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE CASTILLA Y LEÓN

The Educational Spaces of the Professional Conservatory of Music of Salamanca and the Superior Conservatory of Music of Castilla y León

Elena Calderón de Luis
Universitat de les Illes Balears (España)
https://orcid.org/0009-0009-8115-2500

Resumen

Esta comunicación trata de profundizar en la funcionalidad pedagógica de los espacios educativos de los conservatorios de Salamanca en sus diferentes localizaciones, sus características arquitectónicas y la evolución de estas, con el propósito de adaptarse a las necesidades que las enseñanzas musicales requerían a lo largo de los años. Para ello, se han contrastado y comparado los materiales y las herramientas utilizadas, las aulas y las salas de audiciones y conciertos a partir de fuentes consultadas en sus archivos (fotografías, planos u otros documentos) desde la creación del primer Conservatorio Regional de Música de Salamanca en el año 1935 hasta la actualidad.

Palabras clave: Enseñanza musical; Espacios; Conservatorio; Patrimonio histórico-educativo.

Abstract

This communication tries to get deep into the pedagogical functionality of the educational spaces of the conservatories of Salamanca in their different locations, their architectonical characteristics, and their development, all of this to fulfil the purpose to adapt themselves to the needs that the musical teaching had required during the years. To do so,

the materials and tools used as the teaching rooms, the audition and concert halls have been contrasted using different sources in their archives (photos, blueprints, and other documents) from the creation of the first Regional Music Conservatory of Salamanca in 1935 until today.

Keywords: Musical teaching; Epaces; Conservatory; Historical-educational patrimony.

INTRODUCCIÓN

Las enseñanzas musicales han formado parte de la Universidad de Salamanca desde que Alfonso X «el Sabio» dotara la Cátedra de Música en el año 1254, convirtiéndola así en una de las Universidades más antiguas de toda Europa y la más antigua de España que poseían dicha cátedra (García Fraile, 2008).

Extinguida la misma de la Universidad en el siglo xviii, no fue hasta 1935 que se inauguró el Conservatorio Regional de Música de Salamanca, centro que otorgaba por primera vez validez legal a las enseñanzas musicales, que previamente habían sido parte de la Sección de Música de la Escuela de Nobles y Bellas Artes de San Eloy, situada en la plaza de San Boal (Curto Hernández, 2017).

El conservatorio obtuvo la categoría de Elemental por el decreto del 15 de junio de 1942 (Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación, 1942) y, posteriormente, al establecer en 1984 el llamado plan del 66 (Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música, 1966), consiguió el estatus de Conservatorio Profesional. Pocos años después, en 1988 se implantaron por vez primera las Enseñanzas Superiores de Música en el conservatorio (VV.AA., 1999).

Finalmente, se reconoce como Conservatorio Superior de Salamanca en 1992 debido a la entrada en vigor de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), lo que deriva en la separación de ambos conservatorios (profesional y elemental por un lado y superior por el otro) en edificios diferentes. Por un lado se trasladan el grado profesional y elemental a un nuevo centro situado en Tahonas Viejas nº 5-7 y posteriormente, en 1998, el Conservatorio Superior ocupará su sede actual en al edificio de la calle Lazarillo de Tormes nº 50-74 (VV.AA., 1999)

Esta comunicación pretende realizar una primera aproximación a la funcionalidad pedagógica de los espacios educativos de los conservatorios de Salamanca en sus diferentes localizaciones, sus características arquitectónicas y la evolución de estas, con el propósito de adaptarse a las necesidades que las enseñanzas musicales requerían a lo largo de los años. Para ello, se han contrastado y comparado los materiales y las herramientas utilizadas, las aulas y las salas de audiciones y conciertos a

partir de fuentes consultadas en sus archivos (fotografías, planos u otros documentos) desde la creación del primer Conservatorio Regional de Música de Salamanca en el año 1935 hasta la actualidad.

DESARROLLO

El primer conservatorio de Salamanca fue el Conservatorio Regional de Música, cuya localización se encontraba en la Escuela de Nobles y Bellas Artes de San Eloy, que estaba ubicada en la Plaza San Boal.

La razón por la cual se elige esta escuela como el lugar para establecer el conservatorio, se debe a que es en esta misma donde hasta la fecha se impartían las enseñanzas musicales no oficiales en Salamanca. El entonces Delegado de Gobierno Fernando Íscar Peyra, presenta la propuesta de creación del Conservatorio Regional de Música de Salamanca al Ministerio de Instrucción Pública, en ella justifica también la permanencia del mismo en este edificio debido al prestigio y al arraigo de la escuela en la ciudad y al hecho de que los salmantinos se sintieran en aquel momento identificados con la cultura local por el vínculo con dicha escuela y su preexistente sección de música, que habría de coexistir y hermanarse con el nuevo conservatorio (Curto Hernández, 2017).

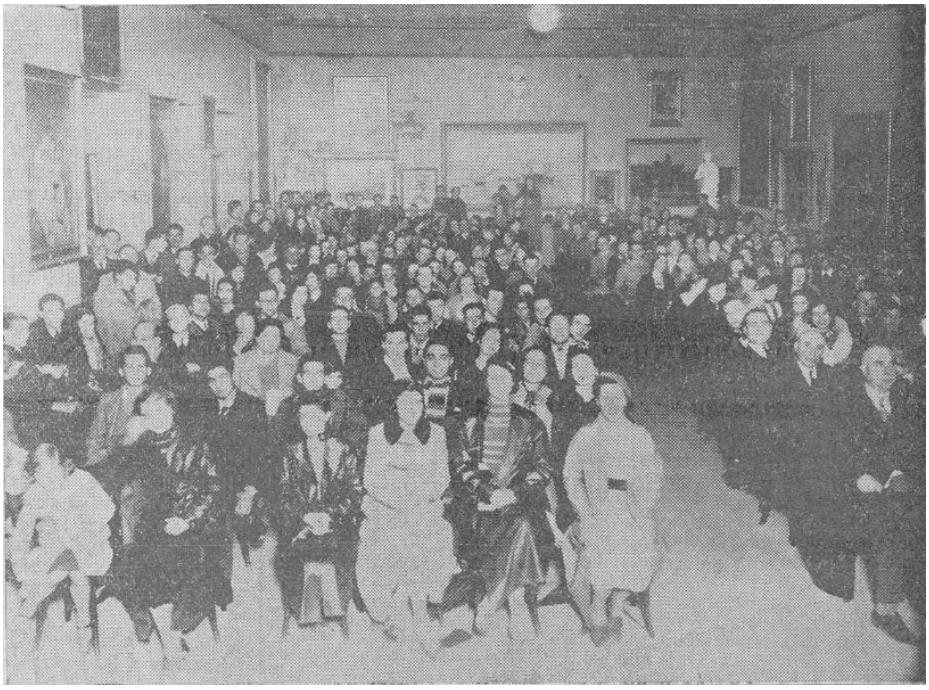
Cuando se inauguró el conservatorio en 1935, la Escuela de Nobles y Bellas Artes cedía al mismo un total de cinco aulas situadas en la planta baja del edificio en las que se impartían las asignaturas de Solfeo, Piano, Violín, Armonía, Acompañamiento al Piano y Estética e Historia de la Música, dichas asignaturas estaban recogidas en la «memoria y propuesta» que Fernando Íscar Peyra redactó para la creación del conservatorio. El mismo edificio contaba con un salón de actos en el que el conservatorio realizaba sus conciertos. En la imagen 2 podemos observarlo en el día de la inauguración del conservatorio, el 22 de noviembre de 1935 (Gejo Santos, 2015).

Imagen 1. *Escuela de Nobles y Bellas Artes de San Eloy.*



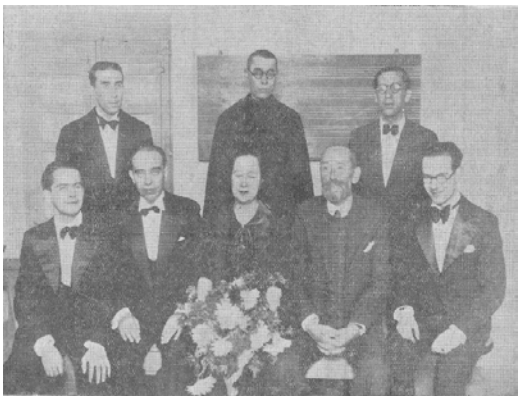
Fuente: *Conde de Polentinos, Aurelio de Colmenares y Orgaz. Fototeca del Patrimonio Histórico. Archivo Loty, IPCE, Ministerio de Cultura y Deporte.*

Imagen 2. *Aspecto del salón de actos de San Eloy, durante la inauguración oficial del Conservatorio Regional de Música.*



Fuente: *El Adelanto, Diario de Salamanca, 23-11-1935, p. 1.*

Imagen 3. *Los profesores del Conservatorio Regional de Música.*



Fuente: *El Adelanto, Diario de Salamanca, 23-11-1935, p. 1.*

En cuanto a las aulas cedidas por la escuela de San Eloy, podemos observar una de ellas en esta foto tomada a los profesores del conservatorio en la inauguración del mismo en la que aparecen levantados Pablo Ceballos, Aníbal Sánchez Fraile y José Martín, y sentados, Antonio Arias, Bernardo García-Bernalt director, Dolores Esperabé, Manuel González Calzada (delegado del Gobierno) y Gerardo Gombau. El material que podemos ver en esta imagen es únicamente una pizarra de pentagramas.

El Conservatorio Regional de Música mantuvo su sede en San Eloy hasta que en 1976 se trasladó al Edificio Calonge, perteneciente a la Caja de Ahorros y Monte de Piedad, situado en la Cuesta del Carmen nº 7 (Curto Hernández, 2017).

Imagen 4. *Fotos actuales del Edificio Calonge.*



Fuente: *El Español, Noticias de Castilla y León, periódico digital, 04-11-2022 https://www.elespanol.com/castilla-y-leon/region/salamanca/20221104/ayuntamiento-salamanca-candidatura-agencia-espanola-inteligencia-artificial/715928587_0.html.*

De esta etapa se conservan una serie de fotografías de varios espacios tomadas por el antiguo secretario administrativo del conservatorio Luis Miguel Borrallo Hernández, custodiadas ahora en la actual secretaría del centro y cedidas por el mismo.

Imagen 5. *Secretaría del Edificio Calonge.*

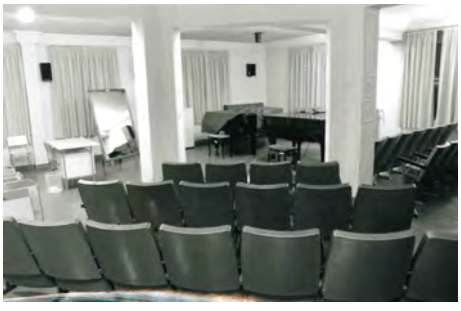


Fuente: *Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, Luis Miguel Borrallo Hernández.*

Las siguientes imágenes son de un salón de actos que hacía las veces de auditorio y posiblemente de aula de piano. En ellas, todas de la misma sala, aparecen un total de tres pianos, dos de cola y uno de pared, un espejo, una silla, una mesa y varias filas de butacas.

Imágenes 5, 6, 7 y 8. *Salón de actos del Edificio Calonge.*







Fuente: *Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, Luis Miguel Borrallo Hernández.*

En 1992 se produce un desdoblamiento entre el Conservatorio Superior de Salamanca y los grados profesional y elemental, estos pasarán a formar parte del Conservatorio Profesional de Música de Salamanca, que se traslada a la calle Tahonas Viejas nº 5-7, donde se construye un nuevo edificio sobre los restos del Colegio Menor de Santa Cruz (VV.AA., 1999).

Imágenes 11 y 12. *Restos del Colegio Menor de Santa Cruz poco antes de la construcción del Conservatorio Profesional de Música de Salamanca en 1992.*



Fuente: *El Suelo de Salamanca https://elsuelodesalamanca.blogspot.com/2010/10/.*

Finalmente, en 1998 se terminará la construcción del nuevo edificio y se trasladará el Conservatorio Superior de Música de Castilla y León a la calle Lazarillo de Tormes donde permanece en la actualidad.

Imagen 13. *Fachada del Conservatorio Superior de Música de Castilla y León.*



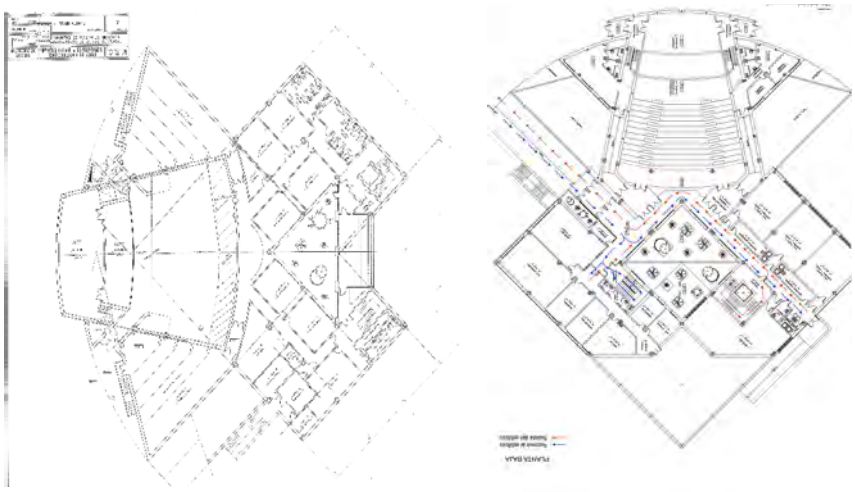
Fuente: *Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, Luis Miguel Borrallo Hernández.*

El plano del Proyecto Básico del Conservatorio Superior de Salamanca muestra un total de cinco plantas: sótano, baja, primera, segunda y tercera. En la planta superior, la tercera, están situadas la biblioteca, fonoteca y videoteca del centro. En la segunda planta, encontramos veinticinco aulas y veinte cabinas de estudio, mientras que, en la primera, veinte aulas y un almacén. En la planta baja se encuentran los despachos de dirección, jefatura de estudios, vicedirección, secretaría y vicesecretaria, así como la sala de profesores y la secretaría administrativa del centro. Según los planos también hay tres aulas técnicas, un laboratorio y el auditorio, conformado por el patio de butacas, el escenario y los camerinos. Por último, en el sótano del conservatorio, se encuentran seis departamentos, dos salas dedicadas al archivo, tres almacenes, uno de ellos bajo el escenario, la cafetería y un foso.

Los planos revisados son el Plano del Proyecto Básico del Conservatorio Superior de Salamanca de 1995 y el Plano con indicaciones de sentido de circulación del protocolo anti-COVID de 2020. En estos planos no se hayan diferencias significativas en cuanto a la estructuración del centro, de lo que se deduce que no se han hecho reformas en la estructura del edificio desde su construcción. En cuanto

a la funcionalidad de los espacios, aparentemente también se ha conservado bastante, la única diferencia que se aprecia es que, un espacio dedicado al archivo del conservatorio en el plano del proyecto, aparece como almacén en el plano de 2020.

Imagen 14. *Planos del Conservatorio Superior de Música de Castilla y León.*



Fuente: *Conservatorio Superior de Música de Castilla y León.*

En las siguientes imágenes podemos ver dos aulas del conservatorio destinadas a asignaturas teóricas, estas cuentan con mesas, sillas, una mesa para el profesor, armarios, un equipo de sonido, un atril, una pantalla digital y una pizarra de pentagramas.

Imágenes 15 y 16. *Aulas de asignaturas teóricas.*



Fuente: *Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, Luis Miguel Borrallo Hernández.*

Las imágenes 17 y 18 muestran aulas de órgano y clave respectivamente, en ellas se observan los instrumentos requeridos para el desarrollo de la labor docente como son un órgano de tubos y un clave y una banqueta. El aula de órgano, por su parte, suele requerir de unas características arquitectónicas especiales debido a la altura del instrumento y en el aula de clave podemos apreciar también la existencia de otros materiales como un corcho en la pared y un equipo de sonido.

Imágenes 17 y 18. *Aulas 109 (órgano) y 117 (clave).*



Fuente: *Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, Luis Miguel Borrallo Hernández.*

La imagen 19 fue tomada durante una masterclass de piano en el aula 122, aula de piano del conservatorio, destinada a impartir dicha asignatura. En ella podemos observar dos pianos de cola que se utilizan para tocar simultáneamente y realizar acompañamientos o demostraciones.

Imagen 19. *Aula 122.*



Fuente: *Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, Luis Miguel Borrallo Hernández.*

En la siguiente imagen podemos observar la biblioteca del conservatorio dotada de mesas y estanterías con partituras y libros. En la parte de la izquierda, que no aparece en la foto, hay también varios ordenadores.

Imagen 20. *Biblioteca.*



Fuente: *Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, Luis Miguel Borrallo Hernández.*

Esta última imagen es una fotografía panorámica del auditorio del conservatorio, en ella podemos observar el patio de butacas destinado al público, el escenario con un piano de cola, varios focos para la iluminación del mismo y un órgano de tubos en la parte derecha de la pared.

Imagen 21. *Auditorio.*



Fuente: *Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, Luis Miguel Borrallo Hernández.*

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Encontrar información de fuentes primarias, en especial documentación gráfica de las antiguas localizaciones de los conservatorios ha sido una tarea complicada debido a la escasa información guardada en los archivos o la desorganización de los mismos.

No se han encontrado tampoco recopilaciones de esta índole sobre los conservatorios salmantinos y el archivo del conservatorio en cuanto a la documentación gráfica de sus espacios se ha perdido, ya que, si se hicieron fotografías institucionalmente de sus anteriores localizaciones, no se conservan.

Los documentos que se mantienen en el archivo del mismo no se han digitalizado y a día de hoy no hay un control exacto del contenido del archivo, esto se debe fundamentalmente a que no hay personal que cumpla la función de organizar dicha documentación.

En cuanto a la evolución de los espacios, como se muestra en las imágenes 5, 6, 7 y 8, el Edificio Calonge no era un espacio diseñado para el desarrollo normal de las enseñanzas musicales, ya que se ven materiales esenciales, como pueden ser los pianos, colocados en un espacio grande, pero a su vez repleto de butacas y que sin duda no había sido pensado para que todos los instrumentos fueran utilizados a la vez, ya que parecen estar allí guardados a falta de otras localizaciones.

Se puede apreciar por tanto la evolución que han sufrido dichos espacios al construirse un centro específico, por ejemplo, en la imagen 19, se puede observar un aula de piano bien equipada, con dos pianos de cola, diseñada para el desarrollo de la actividad docente.

CONCLUSIÓN

Por una parte, he de comentar que la documentación encontrada para hacer esta comunicación ha sido escasa, con ello me gustaría dar visibilidad al estado actual del archivo del conservatorio, institución con 89 años de historia, uno de los centros con mayor relevancia en cuanto a la cultura musical de la ciudad, que se encuentra básicamente perdido en el sótano del edificio.

Por otro lado, me gustaría remarcar el avance que se ha producido con relación a los espacios educativos de los conservatorios al construir centros específicos para el desarrollo de las enseñanzas musicales, pero también decir que aún queda mucho por avanzar para darle la relevancia y el valor que tienen dichas enseñanzas.

REFERENCIAS

Curto Hernández, A. (2017). *El Conservatorio de Música de Salamanca a través de sus documentos: 1935-1966.* [Trabajo de Fin de Estudios para optar al Título Superior de Música en la especialidad de Musicología].

Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música., Pub. L. No. DECRETO 2618/1966, 7 (1966). https://www.boe.es/boe/dias/1966/10/24/pdfs/A13381-13387.pdf

Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación, BOE-A-1942-6043 (1942). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=-BOE-A-1942-6043

García Fraile, D. (2008). *Salamanca en la historia de la música europea.* Centro de Estudios Salmantinos.

Gejo Santos, M. I. (2015). *Tradición y modernidad: Dos décadas de música en Salamanca, 1940-1960* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Salamanca]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=97238

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Pub. L. No. Ley Orgánica 1/1990, BOE-A-1990-24172 28927 (1990). https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1

VV.AA. (1999). *25 años de música: Memoria y documento*. Sociedad de Conciertos de Salamanca.

LAS POSIBILIDADES DE LA EDUCACIÓN 360 Y LA FILOSOFÍA 3/18 PARA EL MUSEISMO PEDAGÓGICO[1]

The Possibilities of Education 360 and Philosophy 3/18 for Pedagogical Museology

Carla Torres Seguí
Universitat de les Illes Balears (España)
https://orcid.org/0009-0000-4005-8045

Matías Gámez Genovart
Universitat de les Illes Balears (España)
https://orcid.org/0009-0008-5667-0712

Resumen

Este estudio investiga cómo se pueden nutrir los museos pedagógicos de otros programas educativos como la Alianza Educación 360 y la Filosofía 3/18. La metodología usada ha sido la revisión sistematizada de la literatura. Los resultados del estudio subrayan la interconexión del museismo pedagógico con los programas mencionados. Se destaca la importancia de museos vivos y con participación comunitaria, así como su papel estimulando el pensamiento crítico. Finalmente, se demuestra que se puede educar en cualquier ámbito y espacio, y que los museos deben dirigir su mirada al pasado para cuestionar el presente y proyectar la educación del futuro.

Palabras clave: Museismo pedagógico; Educación 360; Filosofía 3/18.

[1] Comunicación realizada en el marco de la Beca de colaboración destinada a estudiantes universitarios para realizar tareas de investigación en departamentos universitarios 2022-23. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Proyecto PID2020-113677GB-I00, financiado por MCIU/AEI/10.13039/501100011033

Abstract

This study investigates how pedagogical museums can be nurtured by other educational programs such as the *Alianza Educación 360* and the *Filosofía 3/18*. The methodology used has been the systematized review of the literature. The results of the study underline the interconnection of pedagogical museism with the aforementioned programs. The importance of living museums with community participation is highlighted, and their role in stimulating critical thinking. In conclusion, it is shown that education can be done in any area and space, and that museums must look to the past in order to question the present and project the education of the future.

Keywords: Pedagogical museism; Educación 360; Filosofía 3/18.

INTRODUCCIÓN

Este estudio recoge dos investigaciones realizadas en dos trabajos de fin de grado de Educación Primaria cuya finalidad es comprobar cómo se pueden nutrir los museos pedagógicos de otros programas educativos, como la Alianza Educación 360 y el currículum que ofrece la Filosofía 3/18, para orientar el cambio que están llevando a cabo los museos pedagógicos. Por lo tanto, se triangularán tres temáticas diferentes a la vez, indagando las posibilidades de estos programas educativos y ofreciendo una serie de estrategias y líneas de actuación para orientar el cambio de los museos de la educación. De este modo, el objetivo de este estudio es investigar las posibilidades de la Educación 360 y la Filosofía 3/18 para el museismo pedagógico. Esta propuesta surge de la necesidad detectada de ofrecer unas orientaciones que puedan servir de punto de partida para la nueva museología. Para ello, tendremos en cuenta que la realidad educativa de hoy en día se encuentra inmersa en la era de la impotencia reflexiva (Fisher, 2016) y de que hoy, más que nunca, la crisis de la educación hace evidente que ni la escuela es el único espacio en el que se aprende ni la jornada lectiva es el único momento donde se puede educar.

DESARROLLO

Fundamentación teórica

El punto de partida: Los museos pedagógicos

Los museos pedagógicos se pueden entender como «una institución social que tiene que orientarse progresivamente hacia la realidad sociocultural que nos envuelve, tomando como referente el uso del patrimonio histórico-educativo como elemento configurador de nuestra identidad cultural» (Hernández, 1994, p. 198, citado por Domingo *et al.*, 2022, p. 1388). Pablo Álvarez, a través de diferentes

metáforas, nos indica que el museo pedagógico es el pueblo donde conviven los recuerdos de los alumnos de la escuela más tradicional; la ciudad de quien tuvo una educación que castigaba físicamente; el municipio que intenta reivindicar y valorar la profesión del docente; la capital de la cultura de la educación; el país donde duermen los recuerdos, las emociones, los objetos, los aprendizajes, etc.; el templo moral, político e ideológico que nos permite proyectar el futuro; y, entre otros, la catedral de la ciencia pedagógica del siglo XXI construida con el patrimonio histórico-educativo (Álvarez, 2016).

En España, el principal antecedente fue el Museo Pedagógico Nacional (1882-1941). Así como indica García (2015), este museo tuvo tres fases muy diferenciadas: su configuración, del 1882 al 1894; una etapa de máxima brillantez, entre el 1894 y el 1932; y su decadencia, del 1932 hasta el 1941 (año de su desaparición a causa del régimen franquista). Posteriormente, a finales del siglo XX el número de exposiciones empezaron a aumentar considerablemente. En este incremento de museos pedagógicos –el «*take off*», como lo llaman algunos autores– se dio un cambio de carácter cualitativo y, tal como señala Ruiz (2006), se originó por una nueva manera de entender los museos, de enfocarlos, de estructurarlos, de plantearlos… Esto último coincide con la aparición, en los años ochenta, de la nueva museología (Collelldemont y Moreu, 2007) una tendencia museística que tiene la intención de acabar con unos discursos etnocéntricos nacionalistas excluyentes y de transformar por completo los museos (Miquel y González, 2022). Actualmente, tenemos aproximadamente 65 entidades museísticas de la educación repartidas por todo el país (Álvarez, 2016; SEPHE, 2023).

La Educación 360 como una oportunidad para los museos pedagógicos

La Educación 360 consiste en una propuesta presentada en el 2018 en Barcelona, liderada por la Fundació Jaume Bofill, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica y la Diputación de Barcelona, que se basa en el trabajo en red de cualquier institución política, social y educativa. Su gran reto es hacer realidad el derecho de todos los niños y adolescentes a aprender más allá de la escuela y hacer efectiva la educación a tiempo completo. La iniciativa surgió a raíz de las necesidades de la sociedad en la actualidad y de la necesidad de que la educación se adaptara a ella, convirtiéndose en una educación transversal.

Sin ir muy lejos, este proyecto encaja con la identidad de las ciudades educadoras. Para contextualizar, este movimiento surge en los años noventa con el I Congreso de las Ciudades Educadoras (Barcelona), aunque tiene sus raíces en los años setenta con el concepto de ciudad educativa de Edgar Faure (1908-1988). De ese congreso aconteció la *Declaración de Barcelona* o la *Carta de Ciudades Educadoras* y, posteriormente, se fundó la Internacional Association of Education Citie (AICE). Después de que se establecieran sus bases, Trilla (1999, citado por Civís,

2005) dividió su concepción en tres ejes: la ciudad entendida como un contenedor de recursos educativos, como un agente educativo, y como contenido educativo, puesto que es una fuente de aprendizaje. La ciudad educadora, por lo tanto, se fundamenta en que el mismo entorno de la ciudad y su contenido nos influyen en la vertiente educativa. Además, cabe destacar que la finalidad de las ciudades educadoras es atender a toda la sociedad y garantizar el desarrollo holístico de las personas durante el transcurso de la vida. Es decir, a tiempo completo –tanto en la jornada lectiva como en la no lectiva y durante todas las etapas vitales– tal y como postula de la misma manera la Educación 360.

Para cumplir con sus objetivos, la Educación 360 se fundamenta en diversas dimensiones: las oportunidades educativas en el tiempo lectivo y en el no lectivo; la equidad educativa; la conexión de los aprendizajes de las diferentes experiencias educativas, tanto de la educación formal como de la no formal y la informal; la personalización del aprendizaje; la participación y la cooperación de todas las personas y agentes implicados de manera directa o indirecta en la educación; y, finalmente, el cuidado y el bienestar de los niños. Teniendo en cuenta estos ejes de trabajo, se pretende llegar a tener una concepción de la educación totalmente integral, puesto que se aprende a lo largo y ancho de la vida, con lo cual todas las personas aprenden y se educan en todos los espacios de su vida (Educació 360, 2018).

Además, tal y como lo plantea la Educación 360, los retos de la educación en la actualidad requieren de un trabajo conjunto entre los diferentes agentes de la comunidad, tanto educativos como sociales y políticos. Se trata de hacer un ejercicio de corresponsabilidad con el que se construya de manera conjunta un cambio de paradigma en la educación (Barba, 2019).

De esta forma es como la Educación 360 anhela terminar con la desigualdad de oportunidades educativas y la segregación, y conseguir una equidad educativa para todos los niños y adolescentes. El director de la alianza, que argumenta todos estos propósitos, afirma que el ámbito local es un espacio totalmente idóneo para que la educación sea un sitio para todos. Por tanto, el municipio debe convertirse en una especie de ecosistema educativo. En él, además, debe estimularse la conexión de todos los elementos educativos de la comunidad que permiten hacerlo realidad: recursos, espacios, medios, aprendizajes, agentes… En resumen, la Educación 360 es una propuesta universal y equitativa que sitúa a la persona en el centro del proceso educativo y que se sustenta en la educación a tiempo completo como una oportunidad real para el desarrollo personal.

Filosofía 3/18: La reflexión y el pensamiento crítico como base de toda educación

Dicho esto, la Filosofía 3/18, creada por el GrupIREF y entendida como un currículum para desarrollar de manera sistematizada las habilidades de pensamiento (de Puig, 2012; Raurell y Triadú, 2012), ofrece todas sus herramientas a los museos

pedagógicos para transformarlos en verdaderos espacios dinamizadores del pensamiento crítico. El proyecto Filosofía 3/18 se compone por 6 programas que abarcan las edades de 3 a 18 años, y pretende fortalecer la capacidad reflexiva de los estudiantes, así como atender al deseo general de aprender a pensar, y en definitiva, a pensar mejor. Según Irene de Puig (2012) pensar mejor implica atender a los principios de la eficacia (desde la lógica, mediante razonamientos convincentes, descubriendo depósitos, estableciendo clasificaciones, describiendo, etc.) y de la bondad (desde la ética, sabiendo formular preguntas pero teniendo la competencia de utilizar esta habilidad en circunstancias apropiadas haciendo de esta habilidad una tarea moral). De hecho, como esta misma autora afirma, la gente educada no es aquella que simplemente ha estado enseñada, sino que piensa bien, es decir, atendiendo a los dos principios mencionados anteriormente. No fue hasta el año 1998 cuando los expertos de la Filosofía para niños se reunieron en la sede de la UNESCO en París. En esta reunión se llegó a la conclusión de que los objetivos fundamentales que se tenían que conseguir en los programas como la Filosofía 3/18 tenían que tener la base en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, a fin de estimular las habilidades lógicas y poder pensar mejor por uno mismo (de Puig, 2012; Ors, 2004).

La Filosofía 3/18 recurrirá a temáticas propias de la historia de la filosofía para debatir qué es la justicia, qué es la verdad, qué significa que alguna cosa sea bella, cuáles son los límites de la libertad, etc. Y es que, en cierta manera, la escuela no se encuentra nada alejada de todos estos debates filosóficos. Gracias a la Filosofía 3/18 entrarán en escena todos aquellos aspectos que en la escuela a menudo se dan por hechos, y se podrá profundizar en todas aquellas cuestiones que permitirán un mayor desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. En todo este proceso, el lenguaje se configura como una pieza clave. Para empezar, hay que tener presente que el pensamiento se formula con el lenguaje, de manera que pensamiento y lenguaje son dos partes de un mismo proceso de conocimiento. De hecho, nuestro pensamiento se expresa principalmente con el lenguaje, por eso es abstracto y generalizador. Por este motivo, se afirmará que la forma lingüística no solo es la condición de transmisión, sino que es la condición de la realización del pensamiento (de Puig, 2012).

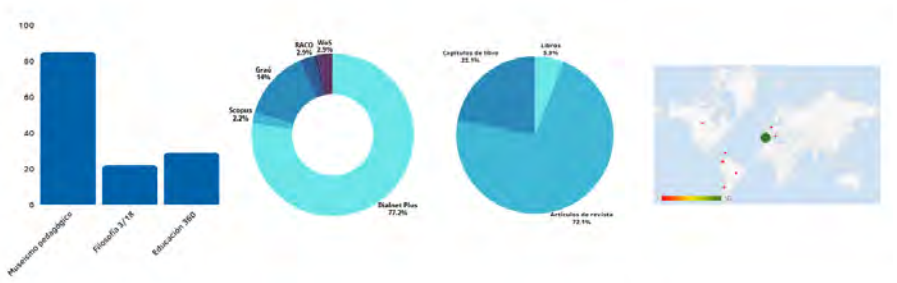
Los antecedentes de la Filosofía 3/18 los encontramos con el programa aplicado internacionalmente a finales de los años setenta del siglo pasado para enseñar a pensar, conocido como Philosophy for Children, de Matthew Lipman (García *et al.*, 2000). Su diseño intentaba promover en el alumnado las habilidades básicas de pensamiento crítico y creativo, así como una serie de componentes afectivos. Matthew Lipman (1920-2010), reconocido filósofo, educador e investigador sobre la pedagogía estadounidense del siglo xx (Curiel *et al.*, 2021), en la elaboración de su proyecto Philosophy for Children, partió de una base teórica fundamentada por Charles S. Peirce (1839-1914), George H. Mead (1863-1931) y John Dewey

(1859-1952). Lipman escribió una colección de novelas para niños y adolescentes donde los protagonistas eran niños que se planteaban diferentes debates filosóficos a partir de situaciones de la vida cotidiana. De esta manera, elaboró un currículum sistematizado para darle cabida a la filosofía en el aula, pero no para estudiar filosofía, sino para hacer filosofía. Posteriormente, el programa de Filosofía 3/18 beberá de estos postulados de Lipman y actuará bajo la premisa de que si a los niños y adolescentes se les ofrecen herramientas para razonar y aplicar la lógica para pensar sobre su experiencia, estos podrán ser responsables de sus propias ideas, y encontrar significados en lo que escuchan, expresan y viven como individuos y miembros de una sociedad (Curiel *et al.*, 2021). En conclusión, tanto la idea inicial de Lipman, como el posterior desarrollo de la Filosofía 3/18, se basaran en la importancia del cotidiano uso de la reflexión (Catalani y del Nero, 2009).

Metodología

Llegados a este punto, y una vez expuestos los principales elementos que conforman este trabajo, es necesario destacar que la metodología utilizada para esta investigación es la revisión sistematizada de la literatura. La muestra que usa son documentos, los cuales se van seleccionando a través de diferentes pasos. Por lo tanto, se ha seguido un método específico fragmentado en diferentes fases para garantizar la sistematicidad. Hemos usado un total de 9 ecuaciones (formadas por diferentes palabras claves, escritas en diferentes idiomas, y relacionadas a través de operadores como OR y AND) que han sido introducidas a plataformas como Dialnet Plus, Scopus, ERIC, Web of Science, Repositorio UIB, Graó y RACO. A partir de aquí, hemos aplicado una serie de filtros de inclusión y exclusión que han permitido acotar la muestra documental a 136 documentos. En las siguientes imágenes se representan algunos de los datos del análisis documental (Gráfico 1).

Gráfico 1. *Análisis de la muestra documental.*



Fuente: *Elaboración propia (2023).*

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Estas investigaciones demuestran que el museismo pedagógico no puede andar separado ni de la Filosofía 3/18 ni de la Educación 360. Para empezar, a partir de las nuevas tendencias de los museos pedagógicos y de lo que propone la Alianza Educación 360 se han extraído los puntos en común y se han hecho recomendaciones teóricas para los museos pedagógicos, en especial para el MEIB[2].

En primer lugar, y teniendo en cuenta a los nuevos paradigmas y tendencias museísticas, se ha considerado que el museo tiene que ser vivo, dinámico y sin puertas hacia el exterior: vivo por su constante actualización y renovación pedagógica; activo o dinámico por tener mucha actividad; y, finalmente, abierto al exterior sin ninguna barrera física que no le permita salir a la calle y a los entornos del territorio a seguir con su tarea. Por eso, se necesita romper con las barreras físicas del edificio y salir a la calle, dado que se puede educar y aprender en cualquier espacio. Así pues, los museos deben adoptar una estructura descentralizada, aun teniendo en cuenta que muchas páginas de sus actuaciones se escribirán dentro de él, pero sin evitar que algunos de sus capítulos se puedan desarrollar más allá de sus puertas. Sin lugar a dudas, en este punto es donde encontramos una conexión directa con lo que propone la Educación 360: todos los espacios del territorio son propicios e ideales para el aprendizaje, de tal forma que este no se desarrolla solo en la escuela, sino en cualquier lugar y en cualquier momento de nuestra vida. Con esto, se clarifica que también se debe descentralizar, en cierta medida, la educación, y que no recaiga por completo en manos de la educación formal.

A partir de aquí, se propone que, para conseguir un museo vivo, dinámico y abierto al exterior, el museo debe formar tejidos y colaborar con alguna entidad, ya sea del ámbito de educación no formal o no: administración pública, movimientos de la educación no formal, asociaciones culturales… Una de las actuaciones que se podría llevar a cabo mediante estas colaboraciones sería que el museo participara en alguna jornada en la calle sobre los juegos y los juguetes más antiguos en comparación a los de hoy en día. Esto daría lugar a un encuentro intergeneracional con la que jóvenes y mayores podrían disfrutar y aprender en comunidad, puesto que los más grandes también se podrían sentir atraídos por el reencuentro con una parte importante de su infancia. Con esto, también se podría aprovechar y hacer un trabajo reflexivo sobre la historia de los juegos con los valores presentes en las diferentes épocas. La intención final de todo este trabajo en red con los diferentes agentes cívicos, educativos y culturales debe ser que el museo facilite una educación

[2] Museu d'Educació de les Illes Balears

en comunidad en cualquier espacio de nuestro entorno, diluyendo las fronteras entre los centros educativos y los museos con el exterior.

Así mismo, se plantea que la actividad 'la pieza del mes', que es una iniciativa del MEIB para exponer en un centro educativo una o diversas piezas antiguas con las que tenga relación, deje de ser vista como una simple exposición para que salga a la calle y se implique de una forma directa a toda la sociedad. Por ejemplo, se puede aprovechar la pieza del mes que se seleccione en un centro educativo en concreto y, a partir de la tercera semana se podría mostrar a todo el barrio o el pueblo de ese centro en cuestión en algún lugar propicio para recibir visitas o que sea dinamizador de cultura. Sin ir más lejos, la escuela también podría organizar una jornada que suponga un retorno al pasado educativo, ya sea el de la misma institución o el de los propios participantes (padres, abuelos, maestros…), y aprovechar para reflexionar sobre el valor y rol de la educación a lo largo de los años.

En segundo lugar, el museo tiene que ser para y de la comunidad. Los museos pedagógicos ya no se pueden concebir sin su elemento más importante: los visitantes. De hecho, resultaría irónico que se quisieran dirigir a la sociedad, pero sin tenerla en cuenta en absoluto. En este sentido, se tiene que fomentar la implicación de las personas y su participación activa e incidente. Para lograr este reto se necesita que todos los públicos sean bienvenidos y tengan cabida en un museo preparado para la atención de cualquier tipo de audiencia. Del mismo modo, el corazón del museo no tiene que ser ni la exposición, ni su fondo de armario, ni cualquier actuación: tiene que ser el visitante. Para ello, es importante que no solo se hagan simples visitas generalistas como de costumbre, sino que exista una personalización con la que, a partir de la multiplicidad de formas de comunicación, se llegue a todos los públicos y se adapten las experiencias de aprendizaje. Con todo esto, se propone que se hagan talleres prácticos y de reflexión sobre la educación con grupos de edad diversos, visitas que hagan interaccionar a los visitantes, actividades lúdicas… Abrir el museo también implica atender a cualquier audiencia, convertirse en un espacio de aprendizaje y ofrecer experiencias significativas.

En este punto entra un factor clave en la transformación de los museos: la interactividad. El público debe tener la oportunidad de hacer suyo el museo y de interactuar con él. El visitante tiene que ser el auténtico protagonista, con lo que los museos deben de ofrecer unos criterios narrativos y emotivos que complementen al criterio descriptivo con el que tanto se caracterizaban. De esta manera, los museos deben alejarse de las visitas tradicionales para pasar a otras actuaciones más significativas, tales como talleres exploratorios, creativos y multisensoriales, gincanas e incluso visitas que les permitan mantener un diálogo entre aquello que ven, sienten y piensan. Con esta interactividad entre el museo y el público también se consigue que el visitante establezca una conexión entre los aprendizajes que ha ido construyendo mediante sus diferentes experiencias educativas.

Por otro lado, en relación con la Filosofía 3/18, las conexiones que se establecen también son evidentes. Para empezar, se han detectado tres dimensiones a partir de las cuales interaccionan y convergen los museos pedagógicos con la Filosofía 3/18. La primera dimensión hace referencia a los museos pedagógicos como dinamizadores del pensamiento crítico y favorecedores de la reflexión. Con esto nos referimos a que los museos pedagógicos potencian la vertiente transformadora y crítica de la comunidad (Miquel y González, 2022), y ofrecen itinerarios y experiencias enriquecedoras para los visitantes donde todos transformamos la historia, y como consecuencia, la memoria y nuestra identidad a través de un proceso de reflexión crítica. Los museos tienen que ser, por lo tanto, espacios que inciten al razonamiento y que ayuden a entender el mundo de una manera crítica. Según comenta Pablo Álvarez, «Todo museo, en general siempre sin olvidar el rigor científico y la exactitud, debe entretener, enseñar, educar y forzar a razonar, y, si es posible sorprender y cautivar al público» (Álvarez, 2010, p. 160). Además, reinterpretar todo aquello que ha sido silenciado promueve un aprendizaje crítico, que cambia no sólo personas individuales, sino sociedades; porque todos deberíamos poder aprender de dónde venimos y cómo esto afecta nuestro presente y futuro. Solo desarrollando estas miradas sensibles y críticas ante lo que dicen las masas, se podrán atender los retos sociales. Para hacer esto es necesario incorporar la experiencia del visitante y el trabajo con comunidades donde se favorezca la apropiación comunitaria del pasado. Una apropiación que ayuda a entenderse y entender el mundo en el que vivimos de una forma crítica y empoderada (Miquel y González, 2022). Álvarez y Rebollo confirman estas reflexiones explicando que «Asistir a este tipo de banquetes museísticos nos enseña críticamente a todas las personas de dónde venimos, qué procesos formativos hemos vivido, qué influencias tienen sobre las situaciones presentes y cómo pueden afectar a nuestro futuro educativo, personal y social» (2022, p. 86). Dicho esto, podemos concluir en que es necesario configurar nuevos museos que sean más creativos, críticos y constructivos, lo que implica consecuentemente fomentar el pensamiento crítico y creativo. Por un lado, un pensamiento crítico que, según el propio Matthew Lipman es nuestro escudo ante el pensamiento acrítico y la acción irreflexiva (Lipman, 1991 citado por Raurell y Triadú, 2012), y, por otro lado, un pensamiento creativo que nos permite pensar con interdependencia de lo que principalmente impera en nuestro entorno, cuestionando lo que existe con el fin de encontrar nuevos caminos que todavía no están trazados.

En segundo lugar, encontramos una segunda dimensión que evidencia la conexión entre estos elementos, la cual podemos nombrar como el carácter dialógico de los museos pedagógicos y de la Filosofía 3/18. Inicialmente, hay que tener en cuenta que el diálogo, la conversación y el lenguaje son elementos fundamentales de la comunicación humana. Partiendo de la base que la nueva museología comprende la interacción entre el visitante y el museo como un diálogo bidireccional, y que

en la Filosofía 3/18 el aprendizaje surge a partir del diálogo, la relación es más que evidente. De hecho, grandes pedagogos como Freire ya ponían de manifiesto que la naturaleza del ser humano es, de por sí, dialógica, y que la comunicación tiene un rol principal en nuestra vida. Los programas como la Filosofía 3/18 aprovechan el lenguaje como principal herramienta para poder llevar a cabo los diversos debates y reflexiones. De hecho, no se trata solo de una metodología del programa, sino de un objetivo en sí. El desarrollo del pensamiento reflexivo garantizará una libertad de pensamiento que irá más allá del sujeto individual para buscar un bien común, a través del diálogo desde el respeto como intercambio de ideas (Ferrer, 2012). En esta línea, necesitamos museos que escuchen las diferentes aportaciones en función de la validez de los argumentos, no de la posición de poder de quien las hace. Queremos unos museos donde todo el mundo pueda contribuir a la construcción del conocimiento, un espacio dónde a partir del aprendizaje dialógico se transformen las relaciones entre la gente y el entorno, donde a partir del diálogo igualitario surja el sentido que oriente los nuevos cambios sociales y educativos. El diálogo igualitario contribuye a adoptar una postura de posicionamientos maduros y críticos. Dicho esto, los museos se tienen que entender como entidades que funcionen a través de un proceso dialógico, donde todo el mundo participa, porque la voz de todos es importante. Esto está muy ligado con el que formulan algunas autoras al decir que lo que debería ocurrir en los museos pedagógicos «Se trata de un proceso dialógico que abandona los roles tradicionales del historiador como productor y el público como consumidor» (Miquel y González, 2022, p. 168).

En tercer lugar, encontramos una última dimensión que une otro de los elementos que interaccionan cuando hablamos de Filosofía 3/18 y de museismo pedagógico: los valores democráticos y el progreso compartido. La participación de la comunidad es fundamental en ambos, fomentando la reflexión, el diálogo y la búsqueda de conocimiento colectivo. La Filosofía 3/18, inspirada en los postulados de Dewey, pretende formar sujetos reflexivos que sean capaces de cuestionar el conocimiento y que se pregunten por el significado de lo que les rodea. En este sentido, la filosofía se convierte en una herramienta clave, incentivando la autonomía, el compromiso social y el pensamiento crítico, así como la participación activa de toda la comunidad. Esto promueve actitudes democráticas y habilidades sociales en los niños. En relación con los museos, también se busca una participación activa de la sociedad, promoviendo la inclusión, la solidaridad y la memoria educativa compartida. De hecho, se sigue la línea democrática que se plantea desde la Filosofía 3/18 y se busca que los museos pedagógicos se conviertan en espacios intergeneracionales e identitarios que aspiren a contar con la participación activa de toda la sociedad, todas las personas y las diferentes entidades que lo deseen con tal de convertirse en una zona compartida de memoria educativa. Los museos pedagógicos y la Filosofía 3/18 buscan construir una narrativa inclusiva y equilibrada, desafiando

las identidades hegemónicas y fomentando la participación plural. Ambos abogan por una democracia como forma de vida, donde el debate, la reflexión y la toma de decisiones se conviertan en las prácticas centrales. En resumen, la Filosofía 3/18 se presenta como una herramienta para fomentar la convivencia democrática en los museos pedagógicos, promoviendo valores como la tolerancia, el pluralismo y la participación real, y contribuyendo a la construcción de una sociedad más informada y comprometida con su patrimonio educativo e histórico.

Dicho esto, se han establecido también cinco orientaciones para guiar los cambios de los museos pedagógicos a fin de favorecer su carácter dialógico y crítico: atender el marco expositivo dando importancia al contexto para favorecer la diferente interpretación y construcción de significados (evitando que aspectos estáticos o dinámicos del marco sean elegidos de manera aleatoria), apostar por un modelo de museo interpretativo donde se problematice el objeto cultural (entendiéndolo como cuestionable y escuchando diferentes voces), utilizar las preguntas como gran elemento provocador de la reflexión (evolucionando de preguntas de memoria y convergentes a preguntas divergentes y de juicio), usar objetos-huella como elementos más proclives a una interpretación crítica (que cuestionan el carácter hegemónico de ciertas prácticas y las teorías subyacentes que las sustentan) y finalmente, ligar los museos pedagógicos a la formación inicial de maestros, puesto que son recursos muy potentes para conocer, difundir y reivindicar el patrimonio histórico-educativo como legado que les pertenece proporcionando momentos para poder desarrollar un perfil docente crítico y reflexivo. A continuación, en la siguiente figura se pueden observar de forma más resumida estas relaciones y aportaciones de la Filosofía 3/18 y la Educación 360 con el museismo pedagógico (Gráfico 2).

Gráfico 2. *Representación esquemática de los resultados obtenidos.*



Fuente: *Elaboración propia (2023).*

CONCLUSIÓN

En definitiva, se ha comprobado que un nuevo escenario museístico es posible. Los museos pedagógicos tienen que traspasar fronteras y acontecer espacios de relación y de vida en comunidad, porque los museos son cada vez más lo que hacen y dejan de ser lo que tienen. Así mismo, la consigna desde la Educación 360 es clara: todo y todo el mundo puede educar, y se puede aprender en cualquier ámbito, tiempo y espacio. Además, queda demostrado que la Filosofía 3/18 posee sobre la mesa las herramientas para que los museos dirijan su mirada al pasado, cuestionen de manera crítica el presente y proyecten qué educación queremos en el futuro. Todo esto irá en beneficio del desarrollo del pensamiento crítico y de construir una mirada más rica, que favorezca la construcción de alteridades y que permita hacer una reconstrucción crítica de la escolaridad, teniendo en cuenta a la mujer, a las minorías, al obrerismo, a los maestros silenciados y a la cultura popular. La educación en los museos tiene que ser crítica, descentralizada, abierta y reflexiva. Al fin y al cabo, la educación es uno de los pilares más importantes de toda sociedad. Justamente por eso, como decían Civís *et al.* (2007) «nos jugamos demasiado como para dejar la educación en manos de unos pocos y que el reto educativo los desborde» (p. 22).

REFERENCIAS

Álvarez, P. (2010). La difusión e interpretación del patrimonio cultural e históricoeducativo como tema de estudio en el Centro de Formación Permanente de la Universidad de Sevilla. *Cabás*, (3), 98-105.

Álvarez, P. (Coord.) (2016). *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*. Trea.

Álvarez, P. i Rebollo, M. J. (2022). Acciones formativas para la comunicación del patrimonio histórico educativo: el «menú» del Museo Pedagógico de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Sevilla. *Cabás*, (28), 71-90. https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.80.45.007

Barba, C. (2019). L'Educació 360 com a estratègia municipal. *Fòrum*, (48), 16-21.

Catalani, C. i del Nero, P. (2009). On the Logic of the Program of Philosophy for Children. *Childhood & Philosophy, 5*(10), 283-316.

Civís, M. (2005). La ciutat educadora i els projectes educatius de la ciutat. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, (17), 245-262.

Civís, M., Longás, E., Longás, J. y Riera, J. (2007). Educación, territorio y desarrollo comunitario. Prácticas emergentes. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa, 36,* 13-25.

Collelldemont, E. y Moreu, Á. C. (2007). El Museo Pedagógico Experimental de Barcelona: enclave para una historia de los pequeños museos pedagógicos. *Historia de la Educación: revista interuniversitaria*, *26*, 471-482.

Curiel, R.Y., Marenco, E. E. i Alvarado, M. B. (2021). Filosofía para niños y niñas: una herramienta para fortalecer la lectura en el aula y el pensamiento crítico. *Revista de filosofía, 38*(2), 21-31. https://doi.org/10.5281/zenodo.4961745

De Puig, I. (2012). Presentació del projecte Filosofía 3/18. *Quaderns d'avaluació*, *21*, 29-35.

Domingo, V., Monforte, E. y Edo, E. (2022). Los museos pedagógicos: Una herramienta didáctica en la formación inicial docente. En M.C. Romero (Coord.) *Innovación docente y prácticas educativas para una educación de calidad* (pp. 1388-1403). Dykinson.

Educació 360. [Educació 360]. (2018, febrero 1). *EDUCACIÓ 360. Educació a temps complet* [vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=uoLTTT9eWhs

Ferrer, G. (2012). Filosofía para Niños. Cómo acercar la filosofía a niños y niñas. Fòrum de recerca, (17), 21-34. http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2012.17.2

Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Caja Negra Editora.

García, N. (2015). El museo Jesús Asensi en el marco de los museos pedagógicos. *Revista de Didácticas Específicas*, (13), 173-185.

García, F., Colom, R., Lora, S., Rivas, M. y Traver, V. (2000). Valoración de «Filosofía para Niños»: un programa de enseñar a pensar. *Psicothema, 12*(2), 207-211.

Miquel, A. y González, S. (2022). Museus pedagògics i Història pública. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, *39*, 161-182. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.277

Ors, M. (2004). Dar otro sentido a los sentidos. *Aula de innovación educativa*, (128), 31-33.

Raurell, F. y Triadú, T. (2012). Conversa amb Irene de Puig. *Segell*, *21*(21), 4-10.

Ruiz, J. (2006). Historia y museología de la Educación: despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (25), 271-290.

SEPHE (2023). Enlaces. https://sephe.org/enlaces/

3.3. ESPACIOS DE LA MEMORIA, EDUCACIÓN PATRIMONIAL

LAS ESCUELAS AVEMARIANAS DE SARGENTES DE LA LORA (BURGOS): MEMORIA INSTITUCIONAL Y RECUPERACIÓN DEL PATRIMONIO

The Avemarian Schools of Sargentes de La Lora (Burgos): Institutional Memory and Heritage Recovery

Pablo Celada Perandones
Universidad de Burgos (España)
https://orcid.org/0000-0003-3133-4364

Resumen

La figura de Andrés Manjón es sobradamente conocida y sus Escuelas del Ave María tienen significado propio en nuestra historia de la educación. Llama la atención, empero, que nadie se haya acercado a conocer en profundidad las fundaciones avemarianas establecidas en su pueblo natal, Sargentes de la Lora (Burgos), una Escuela de Niñas (1892) y el Colegio de Niños (1917. Así pues, parece ocasión propicia no solo para estudiar los centros docentes, sino para presentar la *Ruta Cultural Andrés Manjón*, proyectada por/en el municipio sargentino, donde el Ayuntamiento ha trabajado con el propósito de preservar y difundir un extraordinario patrimonio cultural y educativo con objeto de recuperar la memoria del célebre pedagogo y valorar el entorno fundacional.

Palabras clave: Fundaciones avemarianas; Escuela de Niñas; Colegio de Niños; Ruta cultural Andrés Manjón; Patrimonio cultural y educativo.

Abstract

The legacy of Andrés Manjón and his Ave María Schools holds profound significance in our history of education. It is striking, however, that nobody has approached to deeply understand the Ave Marían foundations established in his hometown, Sargentes de la Lora (Burgos), a Girls' School (1892) and the Boys' College (1917). Therefore, it seems a suitable occasion not only to study the educational centers but also to present the An-

drés Manjón Cultural Route, projected by/in the Sargentes municipality, where the City Council has undertaken the effort to preserve and disseminate an extraordinary cultural and educational heritage to recover the memory of the famous educator and assess the foundational environment.

Keywords: Ave Marían Foundations; Girls' School; Boys' Colleg;, Andrés Manjón Cultural Route; Cultural and Educational Heritage.

INTRODUCCIÓN

La figura de Andrés Manjón es sobradamente conocida y sus Escuelas del Ave María, desde la primera fundación en 1889 en el camino del Sacromonte granadino hasta tejer una red escolar que alcanzaba 400 centros cuando acaece su óbito en 1923, tienen significado propio en nuestra historia de la educación (Prellezo, 1975, 1997; Montero, 1988, 1998, 1998a, 2001; Palma, 2023).

No obstante, llama la atención que nadie se haya acercado a conocer en profundidad las fundaciones avemarianas establecidas en su pueblo natal, Sargentes de la Lora (Burgos), una Escuela de Niñas (1892) y el Colegio de Niños (1917), si exceptuamos el prólogo, notas y apéndices a la reproducción facsimilar de la *Memoria* manjoniana que hizo el párroco de la localidad D. Joaquín Cidad Pérez (2001), el capítulo de José Mª Manjón Merino (2002) y nuestra modesta aportación en sendas alocuciones, pronunciada la primera en el ciclo de conferencias «Andrés Manjón, educador de fama universal» organizado por el Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Cultura y Deporte de la Universidad de Burgos, que tuvo lugar en la Sala Polisón del Teatro Principal el 16 de marzo (Celada, 2023), y la segunda con motivo de la sesión de clausura del curso académico 2022-23 de la Universidad de la Experiencia, organizada por la Facultad de Teología del Norte de España, sede de Burgos, leída en su Aula Magna el 1 de junio (Celada, 2023a).

Así pues, a raíz del centenario de su muerte, que se conmemoró el pasado año 2023, en el que se programaron diversos actos, parece ocasión propicia no solo para estudiar los centros docentes, sino para presentar la *Ruta Cultural Andrés Manjón*, proyectada por/en el municipio sargentino, donde el Ayuntamiento ha trabajado con el propósito de preservar y difundir un extraordinario patrimonio natural –iniciado con el Museo del Petróleo–, cultural y educativo, destacando ahora la Ruta cultural manjoniana, con el objeto de recuperar la memoria del célebre pedagogo y valorar el entorno fundacional.

A tal fin, proponemos un paseo no solo pedagógico por aquellos lugares íntimamente vinculados a su infancia y lazos familiares, al desarrollo de su vida religiosa y, sobre todo, a su obra social y cultural. La Ruta está proyectada en 8 puntos neurálgicos: Casa natal, una típica casa loriega; Escuela de su infancia; La Blanca, casa de su madre Sebastiana; Iglesia parroquial; Escuela de Niñas; Colegio de Niños,

que acoge la Exposición dedicada al P. Manjón; Cementerio de San Román-Ábside romano; y la fuente de Domingo Manjón.

DESARROLLO: MEMORIA INSTITUCIONAL

El Padre Manjón registraba puntualmente todos los aconteceres cotidianos que sucedían en sus escuelas a través de las anotaciones en el *Diario* (Manjón, 1973), y daba o requería noticias por medio de la extensa correspondencia mantenida con familiares y maestros (Manjón, 2007; Montero y Cidad, 2002; Manjón, 2003); además, redactó una pequeña memoria sobre la escuela sargentina (Manjón, 1898). De estos hontanares nos serviremos prioritariamente para elaborar la historia institucional de las fundaciones avemarianas establecidas en su tierra natal, si bien para la última fuente acudiremos a la reedición facsimilar hecha por el párroco de la localidad (Cidad, 2001; Manjón, 2001).

Recordaba el bueno de Andrés la experiencia amarga de sus periodos educativos, especialmente de la aborrecida escuela de su pueblo, cuyo maestro, Francisco Campo Somavilla, vecino de Rocamundo, casado y con tres hijos, hombre de oficios varios, era un tipo tan singular como docente temido, y sus peripecias en las de Polientes y Sedano (Manjón, 1921, pp. 320-321). Y tenía muy presentes las necesidades del terruño y el deseo de favorecer a los suyos, verdadero *leitmotiv* de la fundación avemariana sargentina:

> Por ser mi pueblo y necesitarlo mucho… deseo favorecerle; por ser muy atrasado e inculto, conviene socorrerle cultivándole y educándole…
> De allí [Sargentes] salí yo pobre e inculto a sufrir muchos bochornos y trabajos en el mundo por falta de una buena educación primaria y desde que conocí lo que ésta valía, prometí, si Dios me daba medios, dotar a mi pueblo de una buena Escuela» (Manjón, 2001, pp. 24-25).

En aquel Sargentes había una escuela municipal mixta, fundamentalmente de niños, dejando de lado la educación de las niñas. Consciente de esta realidad, siente la necesidad de hacer por sus paisanos lo mismo que ha hecho por los granadinos del Sacromonte, pero anteponiendo las niñas, a quienes considera más desfavorecidas (Manjón, 2001, p. 26). Aquellas niñas que deseaban cultivarse acudían a los conventos cercanos para lograr una cultura general y adiestramiento en los aprendizajes básicos. «La mujer forma al hombre y, por eso, careciendo de medios para fundar dos escuelas, una de niñas y otra de niños, prefería la primera» (Manjón, 2001, p. 25).

La fecha de fundación de la primera escuela es el 6 de septiembre de 1892, cuando la instancia se presenta al arzobispo de Burgos, quien data el día siguiente la autorización para la apertura de una escuela de niñas en Sargentes (AHDB).

Este documento comienza con una presentación y una breve exposición, a la que sigue una docena de cláusulas especificando que solo serán mujeres quienes estén al cargo de la escuela, designadas por el fundador, y después el prelado nombrará maestras, con título, salvo si son descendientes. La financiación es de 22.000 pesetas en papel del Estado y títulos de deuda exterior, bajo custodia del arzobispo, quien deberá entregar los intereses a la maestra directora para su inversión, destinando 500 pesetas al personal docente, y el resto a reparaciones, material y ayudas a las alumnas; un 2% se entregará al señor encargado del Erario arzobispal como premio por administración y custodia. La sexta dice que, si se construyera otro local junto a la escuela, también pertenecerá a la fundación. El local para las clases queda recogido en la séptima. En la octava cede a la escuela la huerta lindante con la casa y el troje. Las cuatro restantes versan sobre los enseres de la casa, al fundador y prelado se rendirán cuentas, informados por la directora y el párroco, debiendo aquellos resolver las dudas, y se declara que la escuela nunca podrá pasar a poder del Estado, municipio, provincia, etc.

«Así como en Granada comenzaron las Escuelas del Avemaría en una cueva de gitanos, en Sargentes comenzaron en una [*sic*] humilde troje de granos» (Manjón, 1900, p. 7). En efecto, el diccionario define el troje como «espacio limitado por tabiques para guardar frutos y especialmente cereales», que en Burgos se reduce a una especie de granero o panera que sirve para almacenar la comida de los animales. Andrés describe el lugar como un cuarto cuya claridad se veía limitada por un pequeño ventanuco y con el suelo de tierra.

> Había junto a la iglesia parroquial de mi pueblo natal un granero dividido en compartimentos para en él depositar el trigo, yeros, cebada y centeno de los diezmos y primicias, cuando se diezmaba. El Estado incautador se apoderó de aquel local y lo vendió como si fuera suyo y el párroco compró al Estado enemigo aquella su finca, enclavada en terreno de la iglesia y abrazada y unida por la tapia del antiguo cementerio con la parroquia.
>
> La mitad de este mezquino y destartalado portal lo cedió a la parroquia para cuarto trasero y la otra mitad se convirtió en escuela gratuita por uno de sus herederos[1].

[1] El ministro Pascual Madoz fue el único que intervino bienes en la villa. En la zona, la desamortización afectó a superficies concejiles compuestas de montes y terrenos escabrosos de escaso aprovechamiento pecuario, lo que obligó a realizar lotes para facilitar su venta. El edificio salió a subasta, junto con otras siete fincas, en 1867 en Burgos y Villadiego, adjudicándose el lote completo en la capital al vecino Luis Arroyo en 401 escudos. «Linda por todos los aires con calles públicas y cementerio, mide 8 metros de línea por 6 de fondo y altura 2 metros, su construcción mampostería ordinaria». El párroco Domingo Manjón se lo compraría volviéndolo a anexionar a la iglesia, y permite utilizarlo con los fines educativos (AHNB).

> Era aquel local tan ruin que medía de superficie unos 16 metros cuadrados y era tan bajo que con la mano se tocaba el techo (Manjón, 1900, pp. 7-8).

Por tanto, estamos ante el origen de la fundación avemariana sargentina. Así pues, en 1892 existe un lugar donde se reúnen las niñas para aprender las letras y nociones básicas de escritura; en los primeros momentos, la idea de escuela era más un servicio asistencial que propiamente educativo. No parece el mejor espacio para enseñar, pero, a falta de uno mejor acondicionado, es el primer paso para la magna obra. La primera maestra fue su sobrina Francisca J. López Manjón (1892-1895), quien empezó con un puñado de niñas que pronto superarán la veintena y luego irá creciendo vertiginosamente.

El troje se queda pequeño, haciéndose necesario el levantamiento de nuevo inmueble, ocupando parte de la huerta: la Escuela de niñas; son dos plantas de mampostería, amplios ventanales, en forma de L y con una entrada por el patio interior, construida entre 1892 y 1893, e inaugurada el 12 de octubre. En el verano de 1894 permuta una huerta colindante con el vecino Ignacio Merino Rubio. Entre mientras tanto se acondiciona la vivienda de Sebastiana, madre del fundador, para dar alojamiento a las alumnas, que, además de espacio destinado a clase, contaba con cocina y comedor, permitiendo hacer vida normal sin salir, y también dispone de botiquín y biblioteca. La granadina Magdalena Martín Baena, hija de un molinero del Darro, primera maestra formada en el Ave-María, imparte clases desde noviembre de 1895 a 1900, siendo ayudada por sus paisanas Ángeles Rodríguez y después Juana Calleja Olmos (1900-1901), quien abandona antes de finalizar el curso. «En Sargentes hallé agonizando la escuela, merced a la incuria devota de Dª. Juana, quien se fue dos meses antes de acabar el curso, y nada hizo en él» (Manjón, 1973, p. 244). El edificio es conocido como la Casa Blanca y servirá de internado. «Es un internado sin clausura ni pensión, sin uniforme ni reglamento impreso, donde se duerme, guisa, come y estudia por una peseta al mes». Y justifica cómo es posible mantener así un internado. «Poniendo la escuela lo que falta y obligando a las niñas a servirse a sí mismas» (Manjón, 2001, p. 33).

Los continuos fracasos de las docentes granadinas le llevan a pensar que lo mejor es buscar a alguien de la zona y formada en Burgos. Es el caso de Inés Rodríguez Gallo, hija del pueblo y de la escuela avemariana (1901-1918), a quien ayudó Paula Lerma (1916). El tipo de alumnado fue variando en función de las necesidades que la zona demandaba. Al principio, únicamente femenino, porque la idea del fundador era dar educación a las niñas, un sector sin escolarizar, aunque niños de corta edad pudieran haber recibido algún tipo de instrucción, pues las niñas que tenían a su cargo el cuidado de sus hermanos acudían acompañadas de estos pequeños. El pueblo sufrirá un repunte poblacional ya que varias alumnas de los pueblos

cercanos concurrirán a la escuela, incluso de la transfronteriza Cantabria, permaneciendo en el Internado, tomando pensión en la vecindad o en casas de familiares.

> No puede Sargentes, aldea de sesenta vecinos, dar a la escuela de niñas más de veinticinco alumnos, contando los párvulos y descontando los niños mayores, que tienen su escuela aparte. Si, pues, la matrícula llegó el curso pasado a ochenta y pasarán en el presente de ese número las que solicitan plaza de internas, ¿de dónde vienen? De otros pueblos próximos (Manjón, 2001, pp. 32-33).

No se dispone de datos fiables sobre la evolución del alumnado. En dos *Libros de Matrícula*[2] conservados en el archivo parroquial constan guarismos de niños y niñas desde 1891 hasta 1925, pero tales cifras –no llegan a la veintena– distan mucho de los números que ocasionalmente aparecen en cartas y el Diario. En éste anota el 2 de diciembre: «Cartas de Sargentes me dicen: Las niñas crecen de modo asombroso (hay ochenta y cuatro); por mucho dormitorio que Ud. haga, será poco para tanta interna como viene, y desea venir; Magdalena no podrá con tanta y tan desigual criatura…» (Manjón, 1973, p. 118). Otra anotación, con fecha 18 de diciembre de 1898, reza: «Carta de Sargentes en la que me dicen hay en la Escuela del Ave-María treinta internas y sesenta externas» (Manjón, 1973, p. 143). Queda patente, a la luz del registro parroquial, que gran parte de las alumnas debían ser forasteras.

Las escuelas van creciendo y una nueva fundación emerge en 1917. Se trata del Colegio de niños donde tendrán cabida los zagales del lugar y alrededores dejando herida la escuela pública. Ya en el verano de 1916 la construcción implica a todo el pueblo, y no solo los vecinos, sino que se suman los del pueblo más cercano, Ayoluengo. Pese a la premura, las obras se retrasan hasta el curso siguiente. Y el 25 se celebra la fiesta de bendición: «Fiesta grande escolar con repiques de campanas, dianas. Misas rezadas y cantada, sermón, comida, exámenes, premios, comedia, sainete, homenaje y un concurso de gente cual nunca presenció Sargentes. Curas hubo 36. Feligreses, 1500» (Manjón, 1973, p. 235).

El edificio consta de tres plantas. En la planta baja, el portalón daba entrada a un gran hall, que se empleaba para la enseñanza los días que no se podía salir al exterior por inclemencias meteorológicas, el espacio para las clases y una dependencia dedicada a cocina. La segunda planta estaba destinada a vivienda para los maestros e internado de niños. En la última, por su carácter abuhardillado, se encontraba

[2] Parroquia de Santa María de Sargentes de la Lora. Libro de Matrícula, 1873-1902 y 1903-1925. En el primero figuran nombres de las familias, edad y trabajo desempeñado. Se trata de un censo realizado por el párroco que recoge no solo el número de feligreses, sino el de internos/as. En el segundo consta el nombre de los/as escolares internos/as, y aparece como oficio «discípulo/a».

el desván. Comenzó su andadura el 9 de octubre, con Secundino Ruiz Bascones al frente.

> En principios de octubre y nevando se inauguró la escuela para los niños, que desde hace un año se estaba construyendo, para la cual destinamos un Maestro de los de la Escuela Madre. El primer día hubo 9 alumnos, al concluir el mes llegaron a cincuenta, de los cuales la mitad son internos. Y lo mismo sucede con la Escuela de niñas (Manjón, 1973, p. 250)

Sin embargo, la instancia de apertura no se presenta hasta el 5 de julio de 1918, dirigida al vicario capitular de la Diócesis de Burgos, Manuel Rivas. Tras la presentación del fundador y las escuelas existentes, pone la nueva fundación al amparo del protectorado económico y religioso del prelado, pero bajo sus condiciones. El régimen de disciplina pedagógica dependerá de las escuelas del Avemaría o su Junta directiva, precisando que los maestros serán escogidos por ésta con el beneplácito arzobispal. Para su sostenimiento lega 60.000 pesetas en títulos de la deuda perpetua interior al 4%, cantidad que se añade a la que ya tenía para dotar la Escuela de niñas. La dotación anual del maestro no será inferior a 1.500 pesetas y añade que podrán disfrutar gratis de las habitaciones habilitadas.

Estaban regidas por el *Reglamento interior de las Escuelas del Avemaría escrito para las de Sargentes (Burgos) y aplicable a las demás servatis servandis*[3]. Consta de cuatro partes: 1ª Trata de la religión y de cómo las escuelas deben ser religiosas, piadosas y avemarianas. 2ª Está referida al estudio, repartiendo las responsabilidades de maestro y alumno. 3ª Se destina a la disciplina. Y la 4ª versa sobre el régimen económico, detallando las tarifas en concepto de internado, comedor, educación, etc.

Tras la dimisión de Inés, es elegida la lucense Julia González Colmenares (1918-1922), maestra pianista que no toca el piano porque tiene caries en el brazo izquierdo, perita en labores y no desprovista de letras. Entró con muy buen pie, pero en varias ocasiones muestra su contrariedad ante la falta de alumnas y su consiguiente deseo de irse; su etapa culmina el 27 de julio de 1922, aceptando la escuela avemariana de Ponferrada. En la correspondencia de Secundino con Andrés se refiere la marcha de Julia y la dificultad de ocupar su hueco, el cierre de las escuelas durante cuatro meses por la epidemia de gripe o el problema de su convivencia marital de cara a las escuelas. En el otoño de ese año 1919, Andrés le advierte de las actitudes cariñosas a su mujer María Peña Gallo ante los niños.

Con la marcha de Julia se designa sustituta a la manchega Esperanza, que después de haber aceptado se vuelve atrás arguyendo dificultades en Puertollano. An-

[3] Archivo parroquial de Sargentes de la Lora, 1 hoja impresa.

drés le ofrece el puesto a María Luengo, quien también se arrepiente antes de acudir. Al final, acepta Arcadia Hernando llevando el timón en 1922 y 1923; ese año y en 1924 ejercerá Paula Lerma. Otra maestra de la zona –Ayoluengo– antes mencionada y renunciante es María Luengo Hidalgo (1928 y 1930-1931), a quien reemplaza en su ausencia Sofía Gallo Manjón (1929), cuya formación se había llevado a cabo en Granada con su tío. Aquella se había casado con Joaquín Peña Gallo, resobrino de Andrés. A pesar de la euforia inicial, la situación va empeorando, lo que nos lleva a pensar que el descenso ha sido grande. A partir de 1920 el número de escolares baja de forma alarmante, produciendo el posible abandono de la Escuela de niñas no quedando más remedio que hacer una clase unitaria en el colegio nuevo:

> Recibí cartas y cuentas y lamentando el bajón, que hemos dado respecto a colegiales, hagamos por reconquistar el terreno perdido trabajando con los pocos más y mejor que con los muchos. Una clase unitaria de 30 alumnos da en qué ocuparse a un maestro celoso, inteligente y activo.

Los niños tienen dificultades para costear el Internado, causa a la que se une otra razón de más peso, cual es que los provenientes de pueblos cercanos prefieren alojarse con familiares y amistades. De todos modos, queda patente la deficitaria situación por la que se atraviesa: «Nuestras Escuelas de Sargentes son poco concurridas y el bajón singularmente en los niños, de 22 a 5, es grande. Y las esperanzas de que las niñas crezcan tampoco se han realizado». Es probable que, a partir de 1924, el colegio se convirtiera en un centro al que solo acuden niñas. Desde entonces desaparecen las anotaciones sobre escolares y maestras. La tradición oral, no obstante, constata que antes de la incivil contienda la escuela avemariana solo atiende a niñas, pues los niños acuden a la escuela nacional.

En la etapa republicana estuvo al frente la sargentina Ana Peña Gallo (1931-1936). A Secundino lo encontramos en Asturias, donde le sorprende la revolución de octubre viajando posteriormente a Padilla de Abajo, y aquí muere en 1958. Durante el conflicto civil, no hemos localizado información, por lo que sospechamos que tal vez se cierran las escuelas. Laura Muñoz, natural de Almadén, reside en Sargentes de 1941 a 1945; Consuelo Peña fue maestra los años 1945 a 1949, según testimonios orales; Marta Mª Araceli Peña Manjón, hija del viudo Joaquín Peña Gallo y de Leonarda Manjón, solo ejerce durante el curso 1949-1950, Mariana Manjón Gallo en 1950-1951, Francisca González Ruiz desde 1951 a 1953, aunque volverá un lustro después pero como maestra nacional, y Begoña Zaldívar Pérez (1954-1963), siendo la última maestra que pasa por la escuela avemariana sargentina. La formación de ésta, como de sus tres predecesoras, se lleva a cabo en la Escuela del Magisterio Femenino de Burgos y, poco a poco, fueron disipando el espíritu de la fundación. No obstante, el colegio mantuvo su función como

centro público hasta 1982. Una vez obtenida del Arzobispado la cesión de su uso, fue rehabilitado por el Ayuntamiento en el año 2000 y actualmente es Albergue Municipal.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN: RECUPERACIÓN DEL PATRIMONIO

La propuesta de esta Ruta forma parte de los diversos proyectos que con motivo del Centenario de su muerte en 2023 pretenden reivindicar la figura de Andrés Manjón y su significado en la historia de la educación. Su objetivo fundamental es recuperar la memoria de un gran hombre, toda una celebridad en la historia contemporánea, y poner en valor su magna obra como epicentro socioeducativo y cultural del patrimonio sargentino.

La Ruta, esmeradamente señalizada con paneles explicativos y un código QR para la audioguía en cada punto, parte del Museo del Petróleo, lugar de encuentro y saludo de los visitantes así como de presentación, desde donde, siguiendo el Sendero del Petróleo, se inicia el primer tramo, que lleva hasta la casa paterna.

Proponemos un paseo pedagógico por aquellos lugares íntimamente vinculados a su infancia y lazos familiares, al desarrollo de su vida religiosa y, sobre todo, a su obra social y cultural. La Ruta está proyectada en 8 puntos neurálgicos: Casa natal, una típica casa loriega; Escuela de su infancia; La Blanca, casa de su madre Sebastiana; Iglesia parroquial; Escuela de Niñas; Colegio de Niños, que acoge la Exposición dedicada al P. Manjón; Cementerio de San Román-Ábside romano; y la fuente de Domingo Manjón.

Casa natal

Lino Manjón y Sebastiana Manjón obtuvieron esta casa de Mateo Manjón, abuelo paterno, con motivo de su enlace. Es una casa típica loriega, con patio orientado al sur, donde se guardaban el carro y la leña, cuadras amplias y gallinero; la planta superior está destinada al alojamiento familiar, junto a un espacio destinado para la cosecha cerealista, los quesos y productos de la matanza.

En esta humilde morada familiar nace «a la hora del mediodía» del último día de noviembre de 1846, cuando ya habían comenzado los fríos, por lo que su padre trasladó el catre a la cuadra para aprovechar el calor de los animales. ¡Toda una estampa belenista!

Lino Manjón murió joven, el 12 de noviembre de 1862, cuando Andrés tenía 15 años. Entonces su tío Domingo Manjón, párroco local, se convierte en protector de la viuda Sebastiana, de Andrés y de sus hermanas.

Escuela municipal: elemental incompleta y mixta

Estaba instalada en el piso bajo de una modesta casita, ocupando el principal la vivienda del maestro. A ella asiste el pequeño Andrés, sin haber cumplido los 7 años, desde el otoño de 1853, y permanece hasta cumplidos los 11, cuando le envían a Polientes, en el valle de Valderredible. Así describe Andrés «aquella lóbrega y angustiosa Escuela» (Manjón, 1921, pp. 320-321).

> La habitación destinada a clase estaba en bajo y tenía por suelo la tierra, que, por ser polvoriento, cubrieron con lachas los vecinos; por techo unas vigas y ripias de duela, sin afinaciones de garlopa ni ajustes de cielos rasos; las paredes estaban enjalbegadas con tierra blanca; las mesas eran tres, obra prima del Maestro, quien era carpintero de afición, y la capacidad calcúlela el que sepa, pues tenía de ancha cuatro varas, de larga siete y de alta tres y media, sin otro respiradero que una ventana de una vara que daba al medio día, por donde entraba la oscura luz a aquella mísera y lóbrega estancia. Gracias que para evacuar y por las entradas y salidas del Maestro y de los que con él iban a conversar, se renovaba algo el aire, que al poco tiempo de entrar los niños se mascaba y olía, y no precisamente a ámbar. Los peritos en higiene decían que así convenía para que no hubiera frío en invierno. Allí en aquella estrecha, oscura, baja y polvorienta cárcel, titulada hoy Escuela Nacional, aprendí a mal leer, escribir y contar y también la Doctrina Cristiana; pero todo mal y rutinariamente, sin desarrollo de facultades, ni ejercicios de composición y discurso: maquinalmente.

La Blanca: Casa de Sebastiana

Domingo Manjón, hermano de Lino, párroco del pueblo desde 1849 hasta su muerte el 12 de octubre de 1888, era su propietario, del que la heredó su cuñada Sebastiana; aquí vivió la última década de su vida y también aquí falleció el 25 de febrero de 1898.

Esta casa es un lugar esencial en la obra avemariana de Sargentes, porque Sebastiana, que nunca pudo asistir a una escuela pero sintió vivamente la necesidad imperiosa de instruir a la juventud, la ofreció para alojamiento y dedicó su propio trabajo a la manutención de las niñas, mereciendo el título de Primera Cocinera del Ave María.

En la década de 1890 se acondiciona la casa para dar alojamiento a las alumnas. También sirvió para llevar a cabo la clase dominical, seguramente impartida por su madre Sebastiana.

Iglesia parroquial

Bajo la advocación de Santa María la Mayor, es uno de los puntos de referencia de Manjón en su pueblo y en su vida. Aquí fue bautizado por el entonces párroco

Juan Vicario, confirmado en junio de 1850 por manos del arzobispo de Burgos, el franciscano fray Cirilo de Alameda y Brea, y oficiaba durante sus estancias veraniegas desde que fuera ordenado sacerdote en Granada, el 20 de marzo de 1886, con 39 años, y cantara misa el 5 de agosto, día de las Nieves, patrona de la localidad.

Regaló en 1887 un misal y la imagen de la Inmaculada que está en el lado del Evangelio junto al altar. El retablo se estructura en banco, dos cuerpos distribuidos en tres calles, la central de doble anchura y ático rematado por frontón triangular. La iconografía recoge escenas de la vida de la Virgen y Jesús. Es en la calle central donde se encuentra escultura de bulto redondo: la talla de la Virgen con el Niño, imagen que preside el retablo. En las calles laterales el escultor opta por el trabajo en relieve.

Sus características formales se adscriben al XVI y Cidad considera probable atribuir su autoría a Juan de la Guerra. El retablo fue objeto de tratamientos de limpieza, consolidación y restauración en 2020.

Escuela de Niñas

El troje, del que únicamente tenemos conocimiento por su descripción e imagen gracias a algún dibujo, constituye el primer espacio educativo, pero pronto se queda pequeño, por lo que se comienza la construcción del edificio destinado a Escuela de niñas. Emplazado en la parte de la huerta más cercana a la iglesia –como ya se anunció–, el nuevo inmueble está conformado por dos plantas de mampostería, amplios ventanales, en forma de L y con una entrada por el patio interior, fue levantado con la colaboración de todo el pueblo entre 1892 y 1893, e inaugurado el 12 de octubre.

Un pasadizo elevado que sobrevolaba la calle conectaba la escuela con la casa de Sebastiana hermanando los dos edificios. «Ajusté al carpintero Feliciano, vecino de Ayoluengo, algunos entarimados del colegio. Van llegando carros con madera del monte Aijedo para la obra… Sigue la obra de las escuelas de Sargentes» (Manjón, 1973, p. 137-138). El propio Andrés lo recuerda: «Día de las Nieves. Hace un año estaba en Sargentes de la Lora (Burgos) dirigiendo los trabajos espontáneos que mi pueblo natal prestaba en la terminación de un colegio allí construido» (Manjón, 1973, p. 20).

Colegio de Niños

En el verano de 1916 se formaliza el contrato. «Trato con Antonio Bravo de ajustar la obra de un nuevo colegio para niños en Sargentes, conviniendo al fin en 19.000 pesetas» (Manjón, 1973, p. 496). En la construcción también participan

por pueblos colindantes: «Te esperamos el 23, día que los vecinos de Sargentes y Ayoluengo dedican a traer piedra para el Colegio y después se les convida».

Edificio magnífico levantado con piedra sillar, se inauguró en octubre de 1917, acogió a las niñas durante el franquismo y mantuvo su función como centro público hasta 1982. Una vez obtenida del Arzobispado la cesión de su uso, fue rehabilitado por el Ayuntamiento en el año 2000 y actualmente es Albergue Municipal. En su interior se puede visitar la exposición permanente dedicada a la obra del educador sargentino y conocer los recursos didácticos que permitían a niñas y niños de las escuelas avemarianas «aprender jugando», pilar básico de la pedagogía manjoniana.

Cementerio de San Román

El cementerio del pueblo es un *locus amoensis* –lugar ameno–, de memoria y de recuerdo, de lágrimas y de adioses, donde descansan en paz y reposan los seres queridos; es el lugar de enterramiento de su madre Sebastiana y de su tío Domingo. Ambos fueron sepultados en el interior del románico ábside de San Román, actual capilla del cementerio.

Fuente de Domingo Manjón

Ubicada en el vallejo del arroyo del Navazal, era conocida como fuente de las Ánimas, por su cercanía al Humilladero. Domingo Manjón se ocupó de su construcción con la aportación económica que Andrés hizo desde Granada, quien el 6 de octubre de 1881 muestra su alegría por «la terminación de la fuente, aunque haya sido con algunos disgustos, que no faltan en ninguna obra humana» (Manjón, 2007).

CONCLUSIONES

«Según esto, la que antes era Escuela de un pueblecillo, tiende a convertirse en centro de educación para todo un país y es lo que debe desearse» (Manjón, 2001, p. 33). En varias cartas, Manjón alude a la escuela sargentina como el segundo gran foco de su pedagogía, que iba a permitir a las personas del Norte ponerse en contacto con ella sin viajar a Granada.

Fue un modelo pionero de *open air school*, de escuela al aire libre, dotada de amplios espacios, huertos y zonas de esparcimiento. «Allí es todo amplio, alegre y sano; hay ancho campo para los juegos y labores […], y todo es salud, alegría,

movimiento y vida». Son palabras del propio Manjón, citadas por Rueda (1915, p. 34), que trae a colación José Luis Gómez Gutiérrez (2019, p. 264).

La escuela sargentina tenía instalado un botiquín y también disponía de biblioteca[4], formada mayoritariamente por publicaciones avemarianas, propiedad del fundador, con firma y sello «Escuelas del Avemaría de Sargentes», y muchos libros tienen pequeñas observaciones y anotaciones de cara al lector. Hemos visto que se hacen envíos desde la casa madre granadina pero también donaciones de particulares: «El Conde de Navas envía para la escuela de Sargentes una biblioteca de ciento noventa y una obras en trescientos catorce tomos, regalada por S.M. la Reina de la biblioteca de palacio» (Manjón, 1973, p. 278).

Viajar hasta Sargentes y pasear sus calles nos adentra y retrotrae, casi sin querer, en la vida y en la obra cultural de su vecino más ilustre. El semblante y la personalidad de Andrés Manjón se respira por doquier, de manera que el visitante puede echar la vista atrás para observar, conocer y analizar cada uno de los puntos neurálgicos en los que se ha proyectado esta Ruta, y es invitado a reflexionar sobre aquellos que ofrecen un significado más pedagógico, como son las fundaciones avemarianas.

Punto y aparte, y un análisis pormenorizado, requiere la aportación pedagógica, tanto por el desmenuzamiento de documentos significativos, como por el tratamiento de patrimonio histórico educativo no solo de espacios e inmuebles, sino también de prácticas acendradamente didáctico-pedagógicas, como la estrella de los vientos, la rayuela, los mandamientos, la cruz griega y los mapas, tanto en relieve como los dibujados.

Actualmente, no solo nos queda la remembranza de un pasado memorable, sino que disponemos de un tesoro patrimonial que conviene cuidar y conservar como legado, procurando disipar las dudas de un futuro incierto.

REFERENCIAS

A.H.D.B. Archivo Histórico Diocesano de Burgos, Arzobispado de Burgos, Carpeta de Fundaciones.

A.H.N.B. Archivo Histórico Nacional de Burgos, Sección de Ventas de Bienes Nacionales, caja 71, expedientes 4 y 10.

Celada Perandones, P. (2023). *Profeta en su tierra. Andrés Manjón y la escuela avemariana de Sargentes de la Lora (Burgos)*. [Inédita].

Celada Perandones, P. (2023a). *Profeta en su tierra. Andrés Manjón y la fundación avemariana de Sargentes de la Lora (Burgos)*. [Inédita].

[4] Joaquín Cidad confeccionó un listado cercano a 400 ejemplares.

Cidad Pérez, J. (2001). *Andrés Manjón. Memorias de las Escuelas del Ave-María en Sargentes (Burgos). 1893 a 1898. Prólogo, notas y apéndices por…* (4ª edc.). Imprenta Santos.

Gómez Gutiérrez, J. L. (2019). Naturaleza versus Educación: Análisis de las experiencias educativas que tuvieron en la naturaleza su principal escenario (siglos xix-xx). *HSE-Social and Education History, 8*(3), 249-271. https://doi.10.17583/hse.2019.3902

Manjón, A. (1898). *Memorias de las Escuelas del Ave-María en Sargentes (Burgos). 1893 a 1898*. Imprenta Indalecio Ventura.

Manjón, A. (1900). *El pensamiento del Avemaría. Colonia Escolar permanente en los cármenes del camino del Sacro-Monte de Granada. Primera parte*. Imprenta de las Escuelas del Ave-María.

Manjón, A. (1921). *Cosas de antaño contadas ogaño. (Memorias de un estudiante de aldea)*. Imprenta Escuela del Ave María [Edición facsímil, Diputación de Burgos, 2020].

Manjón, A. (1973). *Diario del P. Manjón, 1895-1905. Edición crítica preparada por José Manuel Prellezo García*. BAC.

Manjón, A. (2001). *Memorias de las Escuelas del Ave-María en Sargentes (Burgos). 1893 a 1898. Prólogo, notas y apéndices por Joaquín Cidad Pérez* (4ª edc.). Imprenta Santos.

Manjón, A. (2007). *Cartas a familiares. Introducciones, transcripción, notas y apéndices por Joaquín Cidad Pérez*. CEPPAM.

Manjón Merino, J. M. (2003). Aspectos pedagógicos en la correspondencia del Padre Manjón, una fuente para la investigación histórico-educativa. En Jiménez, A., Celada, P. *et al*. (Coord.). *Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp. 1021-1027). Universidad de Burgos.

Manjón Merino, J. M. (2006). La Escuela del Ave-María en Sargentes de la Lora. En Moreno Gallo, M. A. (coord.). *El petróleo de la Lora. La esperanza que surgió del páramo* (pp. 128-131). Dossoles.

Montero Vives, J. 1988). *La educación en las Escuelas del Ave María*. Escuelas del Ave María.

Montero Vives, J. (1998). *Génesis y desarrollo del pensamiento educativo de Andrés Manjón*. Escuelas del Ave-María.

Montero Vives, J. (1998a). *Las Escuelas del Ave-María. Una institución al servicio de los pobres*. Escuelas del Ave-María.

Montero Vives, J. (2001). *El credo educativo de D. Andrés Manjón*. Escuelas del Ave-María.

Montero Vives, J. y Cidad Pérez, J. (2002). *Cartas de Don Andrés Manjón a varios maestros del Ave María*. CEPPAM.

Palma Valenzuela, A. (2023). *Bibliografía sobre Andrés Manjón y Manjón y su obra (1869-2022)*. Editorial Universidad de Granada.

Prellezo García, J. M. (1975). *Manjón educador*. Magisterio Español.

Prellezo García, J. M. (1997). *Bibliografía de Manjón (1882-1997)*. Imprenta Ave-María.

Rueda González, M. (1915). *Las colonias escolares y las escuelas al aire libre en su aplicación al mejoramiento de la salud y la enseñanza primaria*. Imprenta Rotger.

LA REPRESENTACIÓN DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS MANJONIANOS EN EL CINE DEL PRIMER FRANQUISMO: *FORJA DE ALMAS* (1943)[1]

*The Representation of Manjonian Educational Spaces in Early Francoist Cinema: F*orja de Almas *(1943)*

Xavier Motilla Salas
Universitat de les Illes Balears – GEDHE/IRIE (España)
https://orcid.org/0000-0002-8718-592X

Llorenç Gelabert Gual
Universitat de les Illes Balears – GEDHE/IRIE (España)
https://orcid.org/0000-0003-1669-1080

Resumen

El cine representa una oportunidad de análisis y estudio sobre la intención de creación de imaginarios colectivos sobre diversas temáticas educativas, como por ejemplo como era la escuela en el pasado, sus espacios, los maestros, etc. Representa, por tanto, también una oportunidad para analizar elementos de representación, recreación y escenificación de elementos patrimoniales histórico-educativos. Nuestra contribución, pretende analizar la representación y proyección pública a través del cine de los espacios educativos manjonianos realizados en el film *Forja de Almas* (1943).

Palabras clave: Cine; Patrimonio histórico-educativo; Espacios escolares; Escuelas del Ave María.

Abstract

The cinema represents an opportunity for analysis and study on the intention of creating collective imaginaries about various educational themes, such as how schools were in

[1] Esta publicación es parte del proyecto PID2020-113677GB-I00, financiado por MCIU/AEI/10.13039/501100011033.

the past, their spaces, teachers, etc. It also represents an opportunity to analyze elements of representation, recreation, and staging of historical-educational heritage elements. Our contribution aims to analyze the representation and public projection through cinema of the Manjonian educational spaces depicted in the film *Forja de Almas* [Forge of Souls] (1943).

Keywords: Cinema; Historical-educational heritage; School spaces; Ave María schools.

INTRODUCCIÓN

El cine interesa al historiador de la educación desde una doble perspectiva: como elemento educador, formando parte de la educación informal (al poderse analizar que ideas se trasmiten y con qué intención) y como fuente y documento visual y sonoro de la educación formal de una época determinada (Agulló, 1995). Incidiendo en dicha idea, el cine también representa una oportunidad de análisis y estudio sobre la intención de creación de imaginarios colectivos sobre diversas temáticas educativas, como por ejemplo como era la escuela en el pasado, sus espacios, los maestros, etc. Representa, por tanto, también una oportunidad para analizar elementos de representación, recreación y escenificación de elementos patrimoniales histórico-educativos. Además, ejerce o puede ejercer un papel destacado en la historia pública, entendiendo de forma amplia y genérica por ella los relatos históricos realizados para su divulgación en distintos canales, pudiéndose realizar tanto desde la academia como fuera de ella, o en colaboración entre ambas.

Nuestra contribución, enmarcada en un estudio más amplio (Motilla y Gelabert, 2024) que pretende aproximarse a la influencia del cine, en la España de los primeros años del franquismo, en la construcción de imaginarios colectivos sobre los docentes y sus prácticas educativas desde el ideal de maestro que el régimen pretendía instaurar, pretende analizar los espacios educativos manjonianos representados, recreados, escenificados, etc. en la película *Forja de Almas* (Fernández Ardavín, 1943). Nuestra hipótesis de partida es que el estudio y análisis de la película *Forja de Almas*, como ejemplo fílmico de historia pública de la educación en un sentido amplio, nos puede ayudar a comprender, además de la percepción e imaginario colectivo que desde el régimen franquista se pretendía construir e imponer a la sociedad española sobre el ideal de docente y de su práctica educativa, como eran concebidos los espacios educativos manjonianos que se querían reivindicar como innovadores por el régimen. Todo ello a través de un medio de masas como el cine, apropiándose, reivindicando y reinterpretando la figura de Andrés Manjón bajo parámetros del régimen, en unos años de pugna por el control de la educación por parte de la Falange y la Iglesia Católica.

DESARROLLO

Breve aproximación al pensamiento y práctica educativa de A. Manjón

La figura del padre Andrés Manjón (Sargentes de la Lora, 1846 – Granada, 1923) y su aportación a la educación a través de las escuelas del Ave-María por él fundadas cuenta con numerosas aportaciones relevantes con estudios y antologías de sus textos con ediciones críticas recientes (Manjón, 2009). Se ha analizado, también, el patrimonio educativo de dichas escuelas en Granada (Moreno, 2009a y 2009b). Su figura y obra sigue suscitando interés y controversia en su análisis en el mundo académico, en dónde se le ha destacado, por un lado, como un ejemplo *avant la lettre* de Escuela Nueva en España (de Arce, 2003; Medina, 2006) y, por otro, como un educador no tan innovador como la historiografía educativa durante años le destacó (Torrebadella y Brasó, 2019; Abajo, 2023).

De entre su extensa obra pedagógica escrita, qua abarca casi un centenar de ensayos de temática educativa, se han destacado su *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 á 1898 en la Universidad Literaria de Granada* (1897), *El Pensamiento del Ave-María* (1900), *El maestro mirando hacia dentro* (1915), *Hojas paterno-escolares ó el libro de los padres contrastados* (1916) y *El maestro mirando hacia fuera o de dentro afuera* (1923). A través de ellas, y de su obra en general, estudiosos de su figura y obra como J.M. Prellezo (1994, pp. 332-338), han destacado los aspectos fundamentales de su aportación alrededor de la concepción del educando como sujeto activo de la propia educación y la concepción de la educación como una obra de coeducación, entendida ésta como la colaboración entre los diferentes agentes implicados en ella. En su propuesta pedagógica se ha destacado, además, su amor a la naturaleza, la enseñanza al aire libre, la importancia del juego y el ambiente de serenidad y alegría en la educación, el trabajo manual en la escuela, la afirmación de libertad de enseñanza y condena del monopolio educativo estatal, el valor de la familia como ambiente educativo, la atención a la educación de la mujer, las innovaciones didácticas, etc., siempre bajo un prisma o concepción católica tradicional. No en vano, su propuesta fue expresada en ocasiones, como se ha destacado, con un lenguaje duro propio del catolicismo español del siglo XIX con tonos apologéticos e intransigencias.

En la misma línea, A. Palma y J. Medina (2009, pp. 51-53), han destacado como corolario del personaje y su aportación pedagógica aspectos, entre otros, como: a) su denuncia de cualquier intento monopolizador del Estado sobre la educación (por considerarlo una intromisión por parte del Estado en la autonomía de la ciudadanía en su derecho a la libertad de enseñanza); b) su hondo sentir tradicional y religioso (que lo llevó a combatir el laicismo del Estado y a mostrarse contrario a la libertad total de pensamiento); c) su concepción de la religión como fuente y base de cualquier propuesta pedagógica y de la Iglesia, como institución,

como la única instancia adecuada para dar sentido a la situación de crisis vivida en su época; d) su adopción de una actitud crítica contra ciertas prácticas educativas de centros confesionales en qué el ideario religioso no conformaba el horizonte general del proyecto educativo relegando los contenidos religiosos a la clase de religión en lugar de trabajarse de forma transversal; e) su sensibilidad social que le llevó a optar por soluciones populares promoviendo una «educación del pueblo» al servicio de los más menesterosos; f) su aproximación y trato de cuestiones socialmente relevantes, como la democratización de la enseñanza o la atención social a sectores de la población abandonados por la Iglesia y el Estado; g) su papel como educador social, en consonancia con el pensamiento y los movimientos sociales católicos de la España contemporánea negando el papel de la educación como una mera aplicación de la sociología; h) su creencia en el «protagonismo histórico del pueblo» considerando que se debía estar junto a él ejerciendo una promoción educativa y social.

Por otro lado, como han puesto de relieve recientemente X. Torrebadella y J. Brasó (2019, pp. 151-152), desde una perspectiva crítica de análisis de la obra educativa en general de A. Manjón y en particular sobre su aportación a la educación física, es cuestionable considerar su propuesta pedagógica como innovadora. El uso de la educación física, los juegos y los batallones infantiles tenían en él el único fin de formar militarmente a los futuros ciudadanos y adoctrinarlos en la unidad espiritual y nacional. Concluyen dichos autores en su estudio que la educación física que pretendía el padre Manjón no tenía nada de renovación pedagógica sobre la educación tradicional de la época, puesto que seguía siendo un dispositivo del poder del adulto. En definitiva, según dicho estudio, Manjón no fue un innovador en la educación física, fue un patriótico-tradicionalista que mediante didácticas lúdicas y juegos o recreaciones corporales inculcó una doctrina acorde con los ideales del poder político, militar y religioso.

Asimismo, otro estudio reciente (Abajo, 2023) también ha cuestionado la propuesta educativa de Manjón como innovadora y ha puesto de relieve su antigitanismo e influjo en el ideario pedagógico conservador y en el posterior imaginario franquista, remarcando aspectos como la exaltación de una educación nacionalista y católica, su pensamiento colonialista e imperialista, la promoción de una educación militar infantil, la criminalización de la diversidad y equidad, la apología del etnocentrismo, racismo y antigitanismo, así como también del patriarcado y de la homofobia, y su posicionamiento contrario a la coeducación.

No debe extrañarnos, en consecuencia, que el padre Manjón acabase siendo alma doctrinal del nacionalcatolicismo posterior, que se apropiaría de su figura y obra educativa, no en vano, el conjunto de su obra escrita se reeditó en los primeros años del franquismo, a través de la *Edición Nacional de las obras selectas de don Andrés Manjón*, en diez tomos, publicados entre 1945 y 1956 (Manjón, 1945-1956), y pa-

saría a formar parte de los planes de estudio de los futuros maestros y maestras. Un ejemplo claro de dicha apropiación y de la voluntad de influir en el imaginario colectivo de la población en general destacándolo como el ideal docente del franquismo lo podremos observar en la película *Forja de Almas* (Fernández Ardavín, 1943).

Apropiación franquista de la labor pedagógica de A. Manjón en la película *Forja de Almas* (1943)

Dirigida por Eusebio Fernández Ardavín (1898-1965), director de cine, guionista y cartelista, y guionizada por Ricardo Mazo e Inocencio Guzmán, y con la aportación biográfica de Federico Ortega, *Forja de Almas* es un film biográfico sobre la figura y obra del padre Andrés Manjón y sus escuelas del Ave-María de la productora LAISSA, realizada en los estudios «Kinefon» en Barcelona, que obtuvo el premio nacional de cinematografía en 1943, otorgado por el Sindicato Nacional de Espectáculos.

Se ha destacado a *Forja de Almas* como la película fundacional del subgénero nacional-católico estableciendo las bases del mismo: caridad, paternalismo, igualdad entre hombres de diferentes clases e impulso de la moral social. Fue también la primera película del franquismo que tuvo en un sacerdote a su protagonista principal, y no atribuyéndosele un rol secundario o testimonial al lado de los habituales «héroes» protagonistas (Colmenero, 2015).

Conjuntamente a otras películas ambientadas en la escuela, o que en ellas sale reflejada, se ha destacado a *Forja de Almas* y otras producciones cinematográficas del período –condicionadas y determinadas por la autarquía, el patriotismo, el anticomunismo, el falangismo y el nacionalcatolicismo–, como ejemplos del ideal de formación de la dictadura franquista (Durán y Álvarez, 2018).

Forja de Almas, realizada a imagen y semblanza del film norteamericano *Boys Town* (1938) –titulada en España *Forja de Hombres*, dirigida por Norman Taurog–, es un ejemplo del interés del régimen franquista en promocionar su ideal de maestro entre el gran público a través del cine, bajo los presupuestos de la Falange, en unos años que se disputaba el control de la educación con la Iglesia. Ambas películas se adentran en la labor de la Iglesia Católica en la educación de niños huérfanos, dedicándose una a la vida y obra del padre Andrés Manjón (1846-1923) y la otra a la del padre Edward Flanagan (1886-1948). Historiadores del cine han destacado el papel de respuesta nacional-católica de *Forja de Almas* al film de Norman Taurog (Estivill, 1998; Minguet, 2001; Colmenero, 2015).

La película dirigida por Fernández Ardavín es un ejemplo de utilización e instrumentalización de un medio de masas, el cine, para transmitir una determinada visión de la educación y reivindicar una escuela patriótica nacional-católica a través

de la apropiación de la obra social y educativa de Andrés Manjón. El film introduce elementos de exaltación del nacionalcatolicismo a través de su protagonista y de la labor en pro de niños huérfanos por él realizada en las escuelas del Ave-María en Granada. En éste sentido, la obra se convierte en una apología de la educación que el franquismo proponía y quería transmitir a la sociedad. *Forja de Almas* es un documento fílmico con un alto valor histórico-educativo al ser el reflejo de la mentalidad educativa falangista en los primeros años del franquismo, habiendo una relación directa entre el contenido de la película y los impulsores de su producción. Cabe recordar que la repercusión de *Forja de Almas* sería ajena a la Iglesia Católica, cuyos ministros criticarían a la película por la apropiación que de la figura del padre Andrés Manjón se hizo en ella por parte de la Falange, destacándose como una loa a la escuela patriótica en vez de a la escuela espiritual (Estivill, 1998 y 1999).

En definitiva, el film refleja las principales características que el régimen franquista quería destacar del ideal de un buen maestro y una, supuestamente, educación católica innovadora. En la película se incide en una visión educativa unida a la formación religiosa y a la exaltación del patriotismo en diversas ocasiones, así como a la formación militar y patriótica de los niños a través de la obra de los «Batallones Infantiles». Una educación diferenciada para niños y niñas, qué si bien reviste tintes de innovación, al situarse al aire libre e intentar aprovechar el juego en la educación, principalmente, acaba siendo una escuela segregadora, dogmática y aleccionadora en las escenas fílmicas que se presentan al espectador. En consecuencia, el film introduce claros elementos de exaltación del nacionalcatolicismo y se convierte en una apología de la educación que el franquismo proponía, apropiándose, reivindicando y reinterpretando bajo presupuestos falangistas a la figura de A. Manjón como el modelo ideal de docente y práctica educativa pretendida por el régimen franquista, anteponiéndose, en ocasiones, el modelo de escuela patriótica al de escuela espiritual (Motilla y Gelabert, 2024).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Síntesis y análisis de la película *Forja de Almas* (1943) y de los espacios educativos manjonianos representados en ella

Estudios recientes (Moreno, 2009ª y 2009b) han analizado la riqueza del patrimonio arquitectónico de las escuelas del Ave-María, en Granada, y el patrimonio educativo material e immaterial de dichas escuelas, así como el patrimonio paisajístico, arqueológico, etnológico, los bienes muebles de interés histórico-artístico, y el patrimonio documental. Manjón eligió para sus escuelas los cármenes, casas con extensiones agrícolas, con jardínes y huertos propias del Albaicín y Sacromonte, siendo las originariamente por el compradas los cármenes de: San José o de los Naranjos (1889), con una extensión de 6.000 m^2, de Santa María o de los Negros Uno

(1892), del Niño Jesús o de las Olivas (1894), con una extensión de de 2.284 m^2, de Santa Ana o de los Negros Dos (1896), el mayor de todos con 8.454 m^2, de San Joaquín o de Zapata (1897), de San Juan, de la Victoria o Seminario de Maestros (1898-1902), compuesto de cuatro inmuebles, de Santa Isabel o de Salazar (1918), a los que en años posteriores se añadirían más cármenes (de Ayuso) o se ampliarían algunos de ellos con la compra de huertos (de San Juan, de la Victoria o Seminario de Maestros). Todos ellos fueron adaptados o creados para su uso educativo, manteniéndose la tipología arquitectónica de la zona. Como afirma Moreno (2009b, p. 29-30), «Uno de los principales valores que Andrés Manjón encontraba en sus cármenes era la posibilidad que éstos brindaban para la enseñanza de los niños rodeados de naturaleza. Sería por ello que aprovechaba cada espacio de los cármenes para realizar una grada para la impartición de las clases al aire libre, así como para el desarrollo de lo que llamó «títeres pedagógicos», una serie de juegos que trataban de adaptar los realizados por los niños con fines educativos, orientándolos a las diversas asignaturas: Historia, Geografía, Matemáticas..».. De entre dichos «títeres pedagógicos» «**[…]** que construiría en las plazas de los cármenes, utilizando los materiales típicos de la zona: empedrado granadino y ladrillos de barro cocido, que además de ser materiales baratos, eran los utilizados por los artesanos de estos barrios. Los más destacados son los juegos en los mapas, con los que Andrés Manjón enseñaba la Geografía […]». Algunos de estos espacios apareceran escenificados y representados en la película como diversos mapas-jardín para la enseñanza de la Geografía, así como por el hecho que todos las escenas «escolares» desarrolladas se situaran en los espacios al aire libre, las plazas y los jardines, de los cármenes que se pretenden recrear, intesificándose así la imagen de una educación innovadora al aire libre desarrollada en las escuelas del Ave-María.

La película se inicia con unos textos introductorios biográficos que nos avanza algunos aspectos clave de la figura que se desea loar en la película. A lo largo del film, veremos que el padre Andrés Manjón es presentado como un compendio de virtudes personales: caritativo, humilde, bondadoso y paciente. La película se centrará en la obra social y educativa de Manjón que fundará escuelas para los niños y niñas abandonados, principalmente de etnia gitana, a través de las escuelas del Ave-María de Granada. Para conseguir su objetivo tendrá que enfrentarse con diversas dificultades, que serán superadas gracias a su empeño en pro de la educación de las personas más desfavorecidas para que tengan una vida mejor. En su afán por mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas más necesitados Manjón creará también, además de las escuelas, un «Ropero Infantil», con el apoyo de una Junta de damas, en un acto de beneficencia de las clases pudientes. El film presenta también a diferentes personajes además de los centrales del padre Manjón y su discípula, Mª Jesús, una niña gitana convertida en maestra de las escuelas del Ave-María: su hermano Manuel, invalido e interesado en la música; su novio, Carlos Jiménez,

periodista ateo que finalmente abrazará la fe por su amor a Mª Jesús, gracias a la intermediación del padre Manjón; y, Curro, que querrá asistir a la escuela a aprender a leer de mayor e impulsará a Andrés Manjón a crear una escuela nocturna para adultos extendiendo así su proyecto educativo a la educación de adultos también. A través de ellos, el film permite adentrarnos en aspectos como la caridad, la reconversión a la fe y la educación de adultos. El film concluirá, situándonos en 1923, ante la inminente muerte de Manjón, detallando muestras sociales de preocupación, afecto y reconocimiento público, tanto en el mundo eclesiástico como entre las clases pudientes de Granada y las populares del Albaicín y el Sacromonte. Una voz en off nos recordará que «Muere el santo varón como quien era. Con una gran resignación cristiana mientras el triste son de esa campana dice que está llorando España entera. Y pues él se dio a ella en alma y vida entera, y en ella repartió su corazón. La España triunfadora no le olvida, gloria al ilustre don Andrés Manjón» (Fernández Ardavín, 1943, 1 h. 12 min. 19 s. a 1 h. 15 min. 10 s.).

Fílmicamente se nos presenta a la escuela que de niño vivió Andrés Manjón bajo los estereotipos propios de una escuela tradicional, autoritaria, represiva, etc. a través de una escenificación en *flash back*, que recoge los estereotipos y clichés de la escuela tradicional por el vivida (*Ibíd.*, 1943, 16 min. 51 s. a 17 min. 58 s.); escuela que el personaje principal nos dice que no quiere que los niños abandonados del Albaicín y el Sacromonte padezcan cuando anuncia la voluntad de crear una escuela para los niños del lugar en la que se aproveche el juego bajo un «nuevo concepto de educación». La idea de crear una nueva escuela surge en Manjón a raíz del descubrimiento de una modesta escuela de niñas en una cueva a cargo de una señora mayor. Dicha cueva, escenificada en el film (*Vid*. imagen 1), posteriormente conocida como Cueva de la «Maestra Amiga», fué adquirida por Manjón en 1904, y hoy en día es una muestra del patrimonio etnológico manjoniano. Diversas cuevas dispuestas en los alrededores de las escuelas del Ave-María serían utilizadas como espacios educativos también, entre ellas, la primigenia cueva antes mencionada junta a las cuevas de la Asociación de Antiguos Alumnos y la del Barranco de los Naranjos (Moreno, 2009b, pp. 18-19). Manjón decidirá ayudar económicamente a la empresa de dicha señora, siendo dicha voluntad el germen de la posterior creación de su primera escuela del Ave-María, en un Carmen, manifestando en el film la voluntad de situar la clase de geografía en el jardín, al aire libre (Fernández Ardavín, 1943, 20 min. 58 s. a 21min. 39 s.). Dicho carmen, de San José o de los Naranjos, adquirido como se sabe en 1889, aparece escenificado en el film en la escena antes mencionada destacándose los espacios exteriores de huerto y jardín (*Vid*. imagen 2).

El film contrasta la escuela descubierta inicialmente por Manjón en una cueva con la primera escuela del Ave-María para niñas, creada en 1889, en una escena al aire libre en que se está llevando a cabo una clase de gramática por parte de la maestra sobre el sujeto, el verbo y el complemento en que se afirma que «sin verbo

no hay oración gramatical y sin el verbo de Dios, que es su hijo, no habría sabiduría ni creación ni redención» (*Ibid.*, 21 min. 40 s. a 22 min. 33 s.). En dicha escena, escenificada en el primer carmen adquirido por Manjón, de San José o de los Naranjos, podemos ver uno de los diversos ejemplos, de entre los que aparacerán en el film, de sus «títeres pedagógicos» antes mencionados. En concreto, podemos ver en el suelo de la plaza del jardín la representación del sujeto, el verbo y el complemento, representados por círculos con las letras S, V y C unidos entre si por una linea y ocupados por niñas cada uno de ellos para llevar a cabo la explicación. La escena «escolar» de una clase de gramática para niñas se desarrolla en los espacios exteriores de dicho carmen, elemento como veremos recurrente a lo largo del film en las escenas «escolares», no apareciendo nunca clases de las escuelas del Ave-María desarrolladas en el interior de los edificios, potenciándose la idea de una educación innovadora que aproveche el juego de las niñas al aire libre (*Vid*. imagen 3).

Asimismo, a través de una escena de una clase para niños de geografía de Andrés Manjón, también al aire libre, en una de sus escuelas del Ave-María, podemos observar otros de los bienes patrimoniales, «títeres pedagógicos» para la enseñanza de la geografía de dichas escuelas, aún hoy conservados, como la recreación de una maqueta de los continentes y océanos y mares y una bola del mundo (*Vid*. imagen 4 y 5). En dicha escena, el padre Manjón hace uso del refuerzo positivo a través del premio al alumno que acierta en la respuesta a su pregunta, en una práctica escolar, que más allá de su ubicación al aire libre, poco de innovación educativa presenta (*Ibid.*, 33 min. 2 s. a 34 min. 28 s.).

Un salto temporal nos sitúa en 1905 en una clase para niñas de bordado, con cantos populares y religiosos, de la maestra Mª Jesús, exalumna de la primigenia escuela del Ave-María (*Ibid.*, 34 min. 29 s. a 36 min. 46 s.) La escena se desarrolla, de nuevo, en los espacios exteriores de un carmen, potenciándose de nuevo la idea de una educación al aire libre (*Vid*. imagen 6), en la que al finalizar la clase veremos a las niñas salir corriendo por el jardín. Hay una clara voluntad de presentar una educación diferenciada para niños y niñas en las dos secuencias consecutivas comentadas anteriormente sobre la práctica escolar, de Manjón y su discípula y ya maestra, Mª Jesús, por parte de los realizadores del film: los niños asisten a clase de geografía y las niñas a clase de bordado. Si bien, cabe decir, qué en otra escena, posterior, podremos ver a la maestra en una clase, también en el jardín o huerto de un carmen, enseñando a las niñas por dónde sale y se pone el sol para explicarles la rosa de los vientos. En dicha escena, podemos observar la distribución de la clase de niñas en corro en el jardín con la maestra situada en el centro y con una pizarra que señala norte, sur, este y oste así como la representación del sol (*Vid*. imagen 7). En la escena posterior en que Manjón y la maestra conversan se acentua la importancia de los espacios exteriores al realizar dicha escena paseando por el jardín de dicho carmen escenificado y representado en el film.

Asimismo, en una clase de geometría de A. Manjón, como en las anteriores situada siempre en el exterior, y en la que se dispone de una pizarra con figuras geométricas en ella representadas, veremos como Manjón dispone a los niños en un triángulo rectángulo para explicarles y hacerles entender la hipotenusa y los catetos haciéndoles levantar la mano según representen a una u otros (*Vid*. imagen 8). En dicha escena del film, podemos ver como relaciona la geometría con la formación religiosa (del mismo modo en que en una de las primeras escenas la maestra entrelazaba gramática y religión como se ha dicho). En este caso, Manjón aprovecha la representación geométrica del triángulo para enseñar que «el cateto que le sirve de base lo representa la fe, sobre la fe dirigido hacia arriba, la esperanza, y la hipotenusa uniendo la fe y la esperanza, la caridad, la más grande de las virtudes» (*Ibid*., 45 min. 15 s. a 46 min. 10 s.). Finalmente, en otra clase de Manjón, ante las autoridades con motivo de la visita del Ministro de la Gobernación a una escuela del Ave-María, podemos ver una lección del mismo, siempre al aire libre, en la que se aparece otro de sus «títeres pedagógicos» para la enseñanza de la Geografía, en este caso, la representación de un mapa geográfico de España en el jardín de una de sus escuelas (*Vid*. imagen 9). En dicha escena Manjón aleccionará a sus alumnos sobre cómo debe ser un buen gobernador (*Ibid*., 1 h. 2 min. 55 s. a 1 h. 5 min. 51 s.). En otra clase, en esta ocasión de matemáticas, Manjón, relacionará el minuendo, sustraendo y resto con el mundo moral católico (*Ibid*., 1 h. 6 min. 55 s. a 1 h. 7 min. 50 s.). La escena se situará de nuevo en el jardín de la escuela, y como en anteriores ocasiones podremos ver a los niños en corro alrededor de la figura del maestro que dispondrá también de una pizarra para la lección (*Vid*. imagen 10). La escena posterior de conversación entre personajes, como en otras ocasiones del film, se desarrollará paseando por los jardines del carmen convertido en escuela.

También se dedicará importancia capital en el film a la labor de los «Batallones infantiles» para, en palabras de Manjón en su discurso a los niños, en el exterior de un carmen también (*Vid*. imagen 11), «acostumbraros todos a la disciplina militar. Pero quiero advertiros que esto, además de un juego, es una enseñanza. Después de Dios, la Patria está por encima de todo y de todos en la tierra, y es obligación nuestra defenderla hasta morir. La Patria es amor, respeto y veneración a nuestra historia, lengua y creencias. El que no ama a su madre es un tipo repugnante que no merece el respeto de la sociedad. El que no ama a nuestra madre España es un ser degenerado y no merece vivir en la patria a la que odia. Quien dice Patria, dice historia propia» (*Ibid*., 55 min. 15 s. a 56 min. 44 s.). Posteriormente podremos ver saliendo a los «Batallones infantiles» de las escuelas del Ave-María para desfilar por las calles de Granada (*Vid*. imagen 12). En este sentido, especial relevancia se dará fílmicamente al desfile de los «Batallones infantiles» por las inmediaciones y calles de la ciudad, entre alabanzas a la obra y a la labor de Manjón con sus escuelas, «más de 400 en toda España» como anuncia uno de los párrocos asistentes al desfile (*Ibid*., 56 min.

45 s. a 59 min. 58 s.), terminando la escena con un repaso a las diversas escuelas creadas en Granada, Badajoz, Sevilla, Málaga, Valladolid, Palencia, Madrid, Zamora, Pamplona, La Coruña, Bilbao, Burgos, Dos Hermanas (*Ibid*., 59 min. 59 s. a 1 h. 0 min. 18 s.) proyectándose imágenes de las fachadas de sus edificios principales.

Además, otros elementos patrimoniales educativos materiales e inmateriales, más allá de espacios «escolares» manjonianos, también aparecen escenificados y recreados en el film como la música, las canciones por los escolares cantadas en diversas escenas –en la cueva, de camino a misa, en la clase de niñas de bordado, etc.–, así como elementos patrimoniales genéricos como edificios eclesiásticos, bienes muebles de interés histórico-artístico de ellos, itinerarios por exteriores de Granada como las acequias de Axares por las escuelas y las cercas del Albaicín, etc.

Imagen 1. *Fotograma de la escena desarrollada en la Cueva de la «Maestra Amiga».*



Fuente: *Fernández Ardavín (1943, 19 min. 33 s.).*

Imagen 2. *Fotograma del espacio exterior del primer Carmen adquirido por Manjón en el film.*



Fuente: *Fernández Ardavín (1943, 21 min.).*

Imagen 3. *Fotograma de una clase de gramática para niñas.*



Fuente: *Fernández Ardavín (1943, 21 min. 49 s.).*

Imagen 4. *Fotograma de una clase de geografía para niños de Manjón.*



Fuente: *Fernández Ardavín (1943, 33 min. 4 s.).*

Imagen 5. *Fotograma de una clase de geografía para niños de Manjón.*



Fuente: *Fernández Ardavín (1943, 33 min. 23 s.)*

Imagen 6. *Fotograma de una clase de bordado para niñas de Mª Jesús.*



Fuente: *Fernández Ardavín (1943, 35 min. 35 s.)*

Imagen 7. *Fotograma de una clase para niñas de Mª Jesús.*



Fuente: *Fernández Ardavín (1943, 40 min. 10 s.)*

Imagen 8. *Fotograma de una clase de geometría para niños de Manjón.*



Fuente: *Fernández Ardavín (1943, 45 min. 21 s.)*

Imagen 9. *Fotograma de una clase de geografía para niños de Manjón.*



Fuente: *Fernández Ardavín (1943, 1 h 3 min. 54 s.).*

Imagen 10. *Fotograma de una clase de matemáticas para niños de Manjón.*



Fuente: *Fernández Ardavín (1943, 1 h. 7 min. 3 s.).*

Imagen 11. *Fotograma de la formación de los «Batallones Infantiles» ante el discurso de Manjón.*



Fuente: *Fernández Ardavín (1943, 56 min. 36 s.).*

Imagen 12. *Fotograma de la salida de la Escuela del Ave-María de los «Batallones Infantiles».*



Fuente: *Fernández Ardavín (1943, 56 min. 54 s.).*

CONCLUSIÓN

La película *Forja de Almas* (1943) es un documento fílmico con un alto valor histórico-educativo al ser el reflejo de la mentalidad educativa falangista en los primeros años del franquismo, habiendo una relación directa entre el contenido de la película y los impulsores de su producción, además de escenificar, recrear y representarse en ella elementos patrimoniales histórico-educativos manjonianos de interés. Dichos espacios, con especial incidencia de aquellos que representan a las escuelas del Ave-María, como se ha visto, aparecen en el film siempre con la voluntad de destacar la supuesta innovación educativa llevada a cabo por Manjón. Por ello, todas las escenas «escolares» se situarán en espacios en el exterior. A través de ellas –escenificadas, representadas y recreadas en las plazas, jardines, huertos de los cármenes adquiridos por Manjón para crear sus escuelas– podremos aproximarnos a determinados bienes patrimoniales educativos manjonianos, como sus conocidos y autodenominados «títeres pedagógicos» para la enseñanza de la geografía, entre otros.

Además, el film refleja las principales características que el régimen franquista quería destacar del ideal de un buen maestro y una, supuestamente, educación católica innovadora, esforzándose por presentar todas las escenas «escolares» situadas en espacios al aire libre, como se ha dicho. En la película se incide en una visión educativa unida a la formación religiosa y a la exaltación del patriotismo en diversas ocasiones, así como a la formación militar y patriótica de los niños. Una educación diferenciada para niños y niñas, qué si bien reviste tintes de innovación, al situarse al aire libre e intentar aprovechar el juego en la educación, a través de los «títeres pedagógicos» principalmente, acaba siendo una escuela segregadora, dogmática y

aleccionadora en las escenas fílmicas que se presentan al espectador. En consecuencia, el film introduce claros elementos de exaltación del nacionalcatolicismo y se convierte en una apología de la educación que el franquismo proponía, anteponiéndose, en ocasiones, el modelo de escuela patriótica al de escuela espiritual.

REFERENCIAS

Abajo Alcalde, J.E. (2023). Andrés Manjón: su obra y su influjo en el ideario franquista y en el antigitanismo. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (41), 33-64. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.294

Agulló Díaz, M.C. (1995). Forja de almas (La escuela rural en el franquismo a través de su cinematografía). En Santacreu Soler, J.M. (Ed.), *Historia contemporánea y nuevas fuentes* (pp. 233-243). Universitat d'Alacant.

Colmenero Martínez, R. (2015). La producción cinematográfica, el cine religioso y su relación con el Estado franquista (1939-1959). En Moral Roncal, A.M. y Colmenero Martínez, R. (Ed.), *Iglesia y primer franquismo a través del cine (1939-1959)* (pp. 19-45). Universidad de Alcalá.

de Arce, V. (2003). Manjón y su obra. *Pulso: Revista de Educación* (26). 71-84.

Durán Manso, V. y Álvarez Domínguez, P. (2018). La imagen de la escuela en la primera etapa del cine español del franquismo: autarquía, patriotismo y nacionalcatolicismo (1939-1950). *Educació i Història. Revista d'història de l'educació* (31), 59-88. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.202

Estivill, J. (1998). El somni franquista de la renovació pedagògica: dues curioses pel·lícules dels anys 40 sobre el món de l'ensenyament. *Spagna contemporanea* (14), 149-158.

Estivill, J. (1999). Forja de almas (1943): Un reflejo de la sociedad española de posguerra. *Archivos de la filmoteca: revista de estudios históricos sobre la imagen* (33), 8-23.

Fernández Ardavín, E. (Director, 1943). *Forja de Almas* [Film]. LAISSA.

Manjón, A. (1945-1956). *Edición Nacional de las obras selectas de don Andrés Manjón* (10 vol.). Patronato de las Escuelas del Ave-María.

Manjón, A. (2009). *Escritos socio-pedagógicos. Educar enseñando* (A. Palma Valenzuela, J. Medina Ocaña, ed.). Biblioteca Nueva.

Medina, J. (2006). *Andrés Manjón.* Fundación Emmanuel Mounier/Sinergia.

Minguet Batllori, J.M. (2001). «Forja de almas» (1943), la parábola de la autoridad. *Cuadernos de la Academia* (9), 207-2018.

Moreno Fernández, C.M. (2009a). Una escuela de Cármenes. El patrimonio arquitectónico de las Escuelas del Ave María de Granada. *Cabás* (1), 5-30. https://doi.org/10.35072/CABAS.2009.57.65.002

Moreno Fernández, C.M. (2009b). La caracterización del Patrimonio Educativo: el caso de las escuelas del Ave María del Sacromonte en Granada. *e-rph: revista electrónica de patrimonio histórico* (4), 3-34. Recuperado a partir de https://revistaseug.ugr.es/index.php/erph/article/view/18244

Motilla Salas, X. y Gelabert Gual, Ll. (2024). *Forja de Almas* (1943): Francoist appropriation of Andrés Manjón's pedagogy to construct a model image of teachers through cinema. *History of Education & Children's Literature* (en prensa).

Palma Valenzuela, A. y Medina Ocaña, J. (2009). Introducción. En Manjón, A. *Escritos socio-pedagógicos. Educar enseñando* (A. Palma Valenzuela, J. Medina Ocaña, ed., pp. 11-124). Biblioteca Nueva.

Prellezo, J.M. (1994). *Andrés Manjón*. En Delgado Criado, B. (Ed.), *Historia de la educación en España y America. Vol. 3. La educación en la España contemporánea (1879-1975)* (pp. 332-338). Fundación Santa María, Ediciones SM, Ediciones Morata.

Torrebadella Flix, X. y Brasó Rius, J. (2019). El patriotismo nacionalizador del padre Andrés Manjón y la «nueva pedagogía católica» en la educación física española (1889-1936). *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, 18*(36), 137-159. https://doi.org/10.21703/rexe.20191836torrebadella7

EL FOMENTO DEL DESEO POR APRENDER EN LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS AL CURRÍCULO LLEVADAS A CABO FUERA DEL AULA. EL PATRIMONIO CULTURAL Y AMBIENTAL COMO RECURSO EDUCATIVO

The Promotion of the Desire of Learning in Complementary Activities to the Curriculum Out Outside the Classroom. Cultural and Environmental Heritage as an Educational Resource

José Javier Rodríguez Santos
Universidad de Salamanca (España)
https://orcid.org/0000-0002-2626-072X

Resumen

El deseo por aprender y la capacidad de asombro va decreciendo a medida que los estudiantes se adentran en el sistema educativo (Robison, 2010), sin embargo, se descubre que en las actividades complementarias que realizan los centros educativos del municipio de Salamanca fomentan este deseo, si bien, este disminuye según los escolares progresan en las diversas etapas educativas. Recurrir al entorno próximo al centro educativo para llevar a cabo el desarrollo curricular en situaciones reales de aprendizaje puede contribuir a que el deseo por aprender siga arraigado en el escolar.

Palabras clave: Deseo; Aprendizaje; Currículo; Actividades complementarias; Patrimonio.

Abstract

The desire to learn and the capacity for wonder decrease as students enter the educational system (Robison, 2010), however, it is discovered that in the complementary activities carried out by educational centers in the municipality of Salamanca promote this desire, anyway, this decreases as students progress through the various stages of the

educational system. Using the environment close to the educational center to carry out curricular development in real learning situations can help ensure that the desire to learn remains rooted in the student.

Keywords: Desire; learning; curriculum; complementary activities; heritage.

INTRODUCCIÓN

El espacio, bien sea urbano, rural o natural, se ha constituido como un recurso educativo por excelencia, tanto a nivel interno del centro (Domínguez, 2009), como el uso del mismo a través de las diversas didácticas del entorno (Ferriere, 1982; Abós, 2020; Hernández Escorcia, 2020; Atrio, 2022). El proceso de enseñanza-aprendizaje sufriría carencias si prescindimos de él (Vertua, 2021), porque ningún centro educativo puede ser entendido sin el contexto que le rodea –sus parques y jardines, sus calles, los recursos cívicos, los edificios históricos o el engranaje humano y económico– y sin el lugar físico en donde está ubicado –sus edificios, patios, jardines y lugares para el encuentro humano–. El ser humano, la persona, vive en un espacio físico y temporal que condiciona su desarrollo y su aprendizaje, pero al mismo tiempo le permite ampliar horizontes, asombrarse, descubrir nuevas realidades y contextualizar su vida en situaciones reales de aprendizaje (Rodríguez, 2023).

DESARROLLO

Fundamentación teórica del problema

El espacio, bien sea urbano, rural o natural, se ha constituido como un recurso educativo por excelencia, tanto a nivel interno del centro (Domínguez, 2009; Rodríguez Méndez, 2021), como el uso del mismo a través de las diversas didácticas del entorno (Ferriere, 1982; Abós, 2020; Hernández Escorcia, 2020; Atrio, 2022). El proceso de enseñanza-aprendizaje sufriría carencias si prescindimos de él (Vertua, 2021), porque ningún centro educativo puede ser entendido sin el contexto que le rodea –sus parques y jardines, sus calles, los recursos cívicos, los edificios históricos o el engranaje humano y económico– y sin el lugar físico en donde está ubicado –sus edificios, patios, jardines y lugares para el encuentro humano–. El ser humano, como individuo, existe en un contexto físico y temporal que influye en su desarrollo y aprendizaje. No obstante, este entorno también proporciona oportunidades para expandir horizontes, experimentar asombro, descubrir nuevas realidades y contextualizar su aprendizaje a través de situaciones reales de enseñanza (Rodríguez, 2023).

Desde estas premisas se ha de considerar que el patrimonio histórico, natural, humano y económico debería erigirse como un eje vertebrador del currículo a fin

de contextualizarlo, es decir, definir su último nivel de concreción mediante lo experiencial, lo real y lo vivencial (Ferriere, 1982). El aula, pensada como un lugar abierto a la ciudad y al entorno, genera espacios globalizados e integradores, posibilitando al escolar abrirse y trascender su propia realidad, al mismo tiempo que le permite y aspirar a nuevos horizontes muchas veces insospechados o desconocidos (Sevilla-Vallejo, 2022). Las actividades complementarias al currículo, como se demostrará en esta comunicación, son un medio sin igual para fomentar el deseo de aprender no solo en los estudiantes, sino también el profesorado que las programa (Art. 91.F LOE 2/2006). Estas situaciones de aprendizaje, que se desarrollan dentro del horario lectivo escolar, ofrecen una amplia gama de posibilidades para que los alumnos exploren sus intereses, desarrollen nuevas habilidades y fortalezcan su motivación por el aprendizaje (Rodríguez, 2023). Las actividades complementarias al currículo llevadas a cabo en el entorno próximo al centro educativo, contribuyen a fomentar en el estudiante el deseo por aprender, a despertar el asombro, la creatividad y la imaginación.

Sin embargo, en muchas ocasiones, descubrimos al escolar quedándose absorto mirando por la ventana, como si aguardara a que Peter Pan acuda a su rescate para transportarlo al país de Nunca Jamás (Barrie, 1995). El alumnado entra en su aula cada mes de septiembre a la espera que un viento nuevo hinche sus velas y empuje la barca; anhela jugar con las arenas del desierto derribando y remodelando dunas; desea escuchar el retumbar las olas del mar y maravillarse… Pero esto no siempre es así. En la mayoría de las ocasiones su sueño queda atrapado por la realidad de un aula que huele a cerrado y permanece quieto, sentado y nada parece que pueda sacarle de este círculo vicioso que le tendrá atrapado hasta que llegue un nuevo estío.

> La capacidad de conocer, es decir, de responder a los problemas que nos plantean las cosas conocidas, da al niño gran confianza en sí mismo. Los educadores no suelen atribuir mucha importancia a este factor, pero creo que condiciona todo el proceso educativo. El niño se inclinará a crecer en el conocimiento si se ha dado cuenta de que sabe conocer. En cambio, adoptará actitudes de renuncia, esperará que alguien le «enseñe», si algo le ha hecho creer que no él no sabe conocer. (Tonucci,1978, p. 30)

Francesco Tonucci describe cuál es el «principio rector» de la didáctica educativa de 1978, y dudo mucho que haya cambiado desde entonces, «tú eres capaz de hacer esto y esto otro, y si quieres hacerlo has de aprender de mí, que soy el que enseño» (p.84). «En la escuela se enseñan unas determinadas nociones e incluso estas suponen un sentido de opresión sobre sus capacidades» (p.90), olvidándose otras que son reales, vivenciales, experienciales y cercanas al niño. La escuela, en muchas ocasiones no está educando para la vida y en la vida, más bien enseña, tal vez inculca, un currículo oficial que nada tiene que ver con las personas que habitan las ciudades de hoy.

Es cierto que estas consideraciones generales no se aplican en todos centros educativos, porque se descubren, como se verá más adelante, instituciones que promueven activamente la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio o modelos de enseñanza basados en la investigación y la experimentación en entornos externos. Y esto marca la diferencia porque, como recoge Tonucci, el escolar «desarrolla la mayoría absoluta de sus potencialidades cognitivas antes de la edad escolar» y muchos de sus conocimientos derivan de «las experiencias vividas fuera de la escuela» (Tonucci 1990, p.8). De ahí que su propuesta sea una escuela que se transforme en un laboratorio donde «la actividad del escolar debería consistir en un elaboración continua de las experiencias vividas o conocidas por ellos» (p. 42). No podemos entender la escuela como un lugar para preparar a las futuras generaciones para la realización sumisa de un oficio, según afirmó Nuncio Ordine tras recibir la noticia del Premio Princesa de Asturias de Humanidades 2023, indicado que el valor del conocimiento en sí mismo se ha perdido y, si el objetivo de la escuela y la universidad de hoy se establece prioritariamente en aprender una profesión para obtener grandes ganancias económicas, estaríamos «corrompiendo al estudiante» (Ordine, 2023).

Las consecuencias de todo esto, como en la clásica imagen de Fábrica de la Educación diseñada por Tonucci, (2018), podrían ser, entre otras, que el escolar pierda el deseo por aprender en todo momento y lugar; apague su capacidad natural e innata de asombro como consecuencia directa de dejar de ver, observar y analizar la realidad; se debilite la creatividad, el pensamiento alternativo y la imaginación ante la sistematización herderiana de los contenidos; y, finalmente, se desvincule de su entorno y viva en una realidad virtual que le despersonalice y absorba (Robinson, 2010). Abraham Maslow (2011) destacó en su obra la importancia de la creatividad, el asombro y el deseo en el desarrollo humano. Según Maslow (1970), el asombro surge cuando las personas experimentan cosas nuevas y significativas, lo que puede impulsar el crecimiento personal y el deseo para alcanzar nuevos conocimientos.

Desarrollo experimental del problema

La hipótesis planteada surge de la pregunta ¿las actividades complementarias implementadas fuera del aula contribuyen al desarrollo del aprendizaje, el deseo y el asombro en los escolares más que las actividades llevadas a cabo dentro del propioaula? Para ello hemos realizado el siguiente diseño experimental de forma sustantiva:

> H0= No existen diferencias significativas en el aprendizaje y fomento del deseo entre aquellas actividades implementadas dentro del aula frente a aquellas otras que se desarrollan visitando centros de interés o lugares del patrimonio cultural o ambiental.

H1= Encontramos diferencias significativas a favor de las actividades llevadas a cabo en centros de interés y en espacios patrimoniales o medioambientales frente aquellas desarrolladas en el aula habitual, porque las primeras fomentan mejor el aprendizaje y el deseo.

Para el análisis se ha utilizado el banco de datos del Ayuntamiento de Salamanca, en concreto los cuestionarios de evaluación realizados por escolares de las actividades complementarias organizadas por este ente local. Estos cuestionarios se realizan en papel, bajo la dirección y supervisión del docente que solicitó la actividad, y unos días después de haber participado en la situación de aprendizaje complementaria al currículo. Según se ha estudiado previamente, el instrumento utilizado cuenta con un alto grado de fiabilidad (Alfa de Cronbach = 0,803: NC del 99% (p=q=0,5): IC sitúa en ± 0,89%) (Rodríguez, 2023). En la *Tabla 1* se recogen los datos de la muestra.

Tabla 1. Datos de la Muestra.

Curso escolar	**N**	**%**
2006-7	526	1,9%
2007-8	788	2,8%
2008-9	857	3,1%
2009-10	1205	4,3%
2010-11	1483	5,3%
2011-12	678	2,4%
2012-13	816	2,9%
2013-14	1550	5,6%
2014-15	1532	5,5%
2015-16	1440	5,2%
2016-17	3845	13,8%
2017-18	5177	18,6%
2018-19	1621	5,8%
2019-20	2458	8,8%
2021-22	802	2,9%
2022-23	2880	10,3%
2023/24	171	0,6%
Perdidos	171	0,6%
Total	27829	100,0%

Se ha de tener en cuenta que los cuestionarios de los escolares son anónimos, se depositan en un sobre en la conserjería del centro educativo y, posteriormente, se recogen por empleados municipales y son tabulados y procesados por trabajadores públicos en el paquete informático IBM SPSS Statistics (Versión 27). En la *Tabla 2* se recoge la distribución de la muestra según curso de los escolares y atendiendo a la tipología del centro educativo. En el municipio de Salamanca no hay ningún centro educativo privado sin concierto educativo.

Tabla 2. Muestra según curso y tipo de centro.

Muestra según curso		
Curso	**N**	**%**
3º / 4º EP	7613	27,40%
5º / 6º EP	8897	32,00%
1º/2º ESO	4495	16,20%
3º/4º ESO	4887	17,60%
Formación Profesional	706	2,50%
Bachillerato	1231	4,40%
Muestra según tipología de centro educativo		
Tipo de centro	**N**	**%**
Colegio Público	6982	25,10%
I.E.S	4445	16,00%
Centro Concertado	16128	58,00%
Total	27555	99,00%
Perdidos	274	1,00%

Como parte de la esta investigación y con el fin de resolver el problema planteado en la hipótesis de trabajo, se han clasificado los cuestionarios realizados por los escolares según el lugar de desarrollo de la actividad, bien si ha sido fuera del aula o en lugar de interés tal y como viene recogido en la *Tabla 3*.

Del cuestionario –que consta de 11 ítems más los descriptores anónimos del escolar que lo cumplimenta y que ha sido validado a través del juicio de expertos– se han seleccionado las preguntas número 6. *Crees que con la actividad en la que has participado has aprendido*, número 8. *En general, te gusta asistir a las actividades organizadas por el Ayuntamiento* y número 9. *Te gustaría participar en más actividades programadas por la Fundación.* La primera hace referencia al aprendizaje y la dos siguientes al deseo que ha despertado la actividad en el escolar. De ahí se ha creado

una variable nueva desde el siguiente constructo definido por el producto del valor del *ítem 6*, sobre el aprendizaje adquirido, multiplicado por el sumatorio de los dos ítems relacionados con el deseo despertado en la actividad complementaria en la que se participa (ítem 8 y 9). A continuación, en la *Tabla 4* se presentan los estadísticos de tendencia central obtenidos según el lugar de desarrollo de la propuesta complementaria.

Tabla 3. Lugar de desarrollo de la actividad complementaria.

Lugar de la actividad	**N**	**%**
En el propio aula del grupo	6178	22,2%
Historia, patrimonio, museos	7213	25,9%
Medio Ambiente: fuera del aula	740	2,7%
Conciertos/teatro	7682	27,6%
Centros de Interés	6016	21,6%
Total	27829	100,0%

Tabla 4. Lugar de desarrollo de la actividad complementaria.

De aula o fuera del aula	**N**	**Media**	**Desv. estándar**
En el aula del grupo	6044	34,64	13,24
Itinerario histórico o visita a museos	6770	37,96	12,30
Recorridos medioambientales	587	38,24	12,63
Conciertos y teatro	6292	35,17	13,41
Centros de Interés cívico, científico o ciudadano	5648	39,23	12,05
Cuestionarios con valores perdido en algún ítem*	2488		
Total (escala 1-50)	27829	36,77	12,90

**SPSS no calcula el valor de la nueva variable si falta el valor de uno de los ítems*

Al no obtener una muestra que cuente con homogeneidad de varianzas que indica si la distribución es normal, condicionante requerido para el cálculo de la ANOVA, optamos por la aplicación de su paralela *no paramétrica,* la *Prueba de Kruskal-Wallis* para varias muestras independientes, *Tabla 5*, que nos indica que las diferencias encontradas entre los grupos es significativa (α=,001). Así, lo que procede es rechazar la hipótesis de nulidad (H0) y aceptar la alternativa (H1).

Tabla 5. Prueba de Kruskal-Wallis para varias muestras independientes.

Resumen de prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	
N total	25341
Estadístico de prueba	545,245a
Grado de libertad	4
Sig. asintótica (prueba bilateral)	0,000
a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.	

Ahora bien, nos podemos preguntar si entre todos los grupos hay diferencias significativas o entre algunos de ellos hay que descartarlas. Para ello se realizado la comparación por parejas y, como se observa en la *Tabla 6* y *Gráfico 1*, podemos afirmar que no se observan diferencias significativas (α=,05) entre las situaciones de aprendizaje implementadas entre los itinerarios históricos y los recorridos medioambientales, otro tanto ocurre entre los recorridos medioambientales y los los centros de interés de aprendizaje. Las diferencias observadas en las demás correspondencias son estadísticamente significativas.

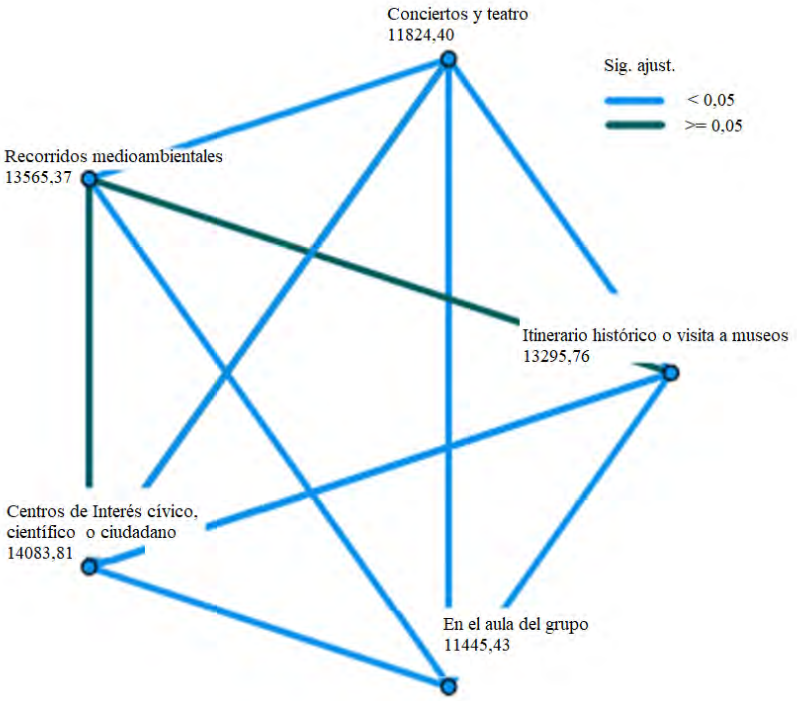
Tabla 6. Comparaciones por parejas de la Prueba de Kruskal-Wallis.

Sample 1-Sample 2	*Estadístico de prueba*	*Error estándar*	*Estadístico de prueba estándar*	*Sig.*	*Sig. ajust.a*
En el aula del grupo-Conciertos y teatro	-378,964	129,006	-2,938	0,003	0,033
En el aula del grupo-Itinerario histórico o visita a museos	-1850,331	126,755	-14,598	0,000	0,000
En el aula del grupo-Recorridos medioambientales	-2119,940	309,661	-6,846	0,000	0,000
En el aula del grupo-Centros de Interés cívico, científico o ciudadano	-2638,376	132,560	-19,903	0,000	0,000
Conciertos y teatro-Itinerario histórico o visita a museos	1471,367	125,428	11,731	0,000	0,000
Conciertos y teatro-Recorridos medioambientales	1740,976	309,120	5,632	0,000	0,000
Conciertos y teatro-Centros de Interés cívico, científico o ciudadano	-2259,412	131,292	-17,209	0,000	0,000
Itinerario histórico o visita a museos-Recorridos medioambientales	-269,609	308,187	-0,875	0,382	1,000

Itinerario histórico o visita a museos-Centros de Interés cívico, científico o ciudadano	-788,045	129,081	-6,105	0,000	0,000
Recorridos medioambientales-Centros de Interés cívico, científico o ciudadano	-518,436	310,620	-1,669	0,095	0,951

Cada fila confirma la hipótesis nula: las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son iguales.
Se visualizan las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significación es de ,050.
a. Los valores de significación se han ajustado mediante la corrección Bonferroni para varias pruebas.

Gráfico 1. *Comparaciones por parejas de la Prueba de Kruskal-Wallis*



Aún podemos ahondar un poco más y analizar qué cursos son los que más desean participar y aquellos que más aprenden, aún a riesgo de las dificultades obvias que eso conlleva, es decir, el desarrollo del juicio crítico, la exigencia formativa o la motivación interna no es la misma en la infancia que en la adolescencia (Berger, 2007; Albertos, 2015; Doll 2021). Observamos en la *Tabla 7* que los cursos inferiores obtienen mejor puntuación que los mayores y estas diferencias son estadísticamente significativas.

Tabla 7. Estadísticos según cursos y tipología de centros educativos.

Curso	Colegio	N	Media	Desv. estándar
3º / 4º EP	Colegio Público	2835	40,6621	12,23
	Centro Concertado	4152	41,4526	11,7
	Total	6987	**41,1318**	11,92
5º / 6º EP	Colegio Público	3469	40,2188	11,43
	Centro Concertado	4340	37,7164	12,3
	Total	7809	**38,828**	11,99
1º/2º ESO	I.E.S	1450	32,9717	13,11
	Centro Concertado	2744	33,8878	13,02
	Total	4194	**33,5711**	13,06
3º/4º ESO	I.E.S	1693	32,28	12,35
	Centro Concertado	2734	31,4711	12,68
	Total	4427	**31,7804**	12,56
Formación Profesional	I.E.S	232	32,2069	11,71
	Centro Concertado	454	28,2379	13,21
	Total	686	**29,5802**	12,85
Bachillerato	I.E.S	778	32,3098	11,91
	Centro Concertado	442	30,491	13,06
	Total	1220	**31,6508**	12,37
Total	Colegio Público	6304	40,4181	11,8
	I.E.S	4153	32,523	12,51
	Centro Concertado	14866	36,4003	13,04
	Total	25323	**36,7646**	12,9

DISCUSIÓN

En primer lugar, debemos aclarar que el instrumento utilizado no ha sido diseñado para el fin de esta investigación, más bien, se ha procedido de forma inversa. Partiendo de los datos existentes, se han seleccionado aquellos ítems que permitieran elaborar un constructo que analizara el nivel de aprendizaje y el fomento del deseo en una actividad complementaria llevada a cabo por un centro educativo del municipio de Salamanca y promovida por su Ayuntamiento. Además, se ha de dejar constancia de la gran muestra realizada de forma longitudinal en el tiempo y

que ha contado con la estabilidad del instrumento y los métodos utilizados, lo que permite que la fiabilidad sea alta según se ha indicado.

En segundo lugar, se abren nuevas posibilidades de investigación, sobre todo para detectar qué factores podrían ayudar a los grupos de Secundaria a fomentar el deseo por realizar más actividades e, incluso, realizar una clasificación más detallada dentro de cada subgrupo utilizado. Por ejemplo, en el apartado de actividades de patrimonio convendría investigar si se detectan diferencias significativas entre las actividades relativas a museos, recorridos históricos o las vinculadas a personajes en la historia de la ciudad.

En tercer lugar, despertar el deseo y el asombro se ha de considerar como algo innato en el escolar pero, como indica Sir Ken Robinson (2010), tanto uno como otro van decreciendo a medida que el escolar progresa en el sistema educativo. Y como queda demostrado, una actividad fuera del aula lo estimula más que las implementadas dentro del aula del grupo de escolares.

CONCLUSIONES

A la luz de lo expuesto, podemos afirmar que las actividades complementarias al currículo, llevadas a cabo fuera del aula, ya sea en lugares de gran valor patrimonial como monumentos, museos o archivos, en espacios verdes urbanos como riberas de ríos, parques y jardines, o en centros de interés general como los diversos servicios municipales, los bancos de alimentos, los supermercados o mercados mayoristas, entre otros, generan situaciones de aprendizaje que fortalecen la enseñanza de los contenidos académicos, estimulan el deseo de aprender y despiertan el asombro.

De acuerdo con los datos recogidos en la Tabla 4 y evaluados en una escala del 1 al 100, se observa que los estudiantes que participan en actividades complementarias al currículo fuera del aula presentan mejoras significativas en su percepción de su aprendizaje. En particular, aquellos que participan en recorridos históricos muestran una diferencia de más de 6 puntos, mientras que los que participan en recorridos medioambientales experimentan una mejora de 8 puntos. Por otro lado, quienes visitan centros cívicos muestran la mayor diferencia, con un aumento de 10 puntos en sus resultados.

Como se señaló en la introducción, el entorno cívico y ciudadano que rodea al centro no es simplemente un complemento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más bien, desempeña un papel fundamental al contribuir significativamente a la creación de un clima educativo propicio para llevar a cabo la enseñanza de manera contextualizada, prescindiendo de intermediarios, y a estimular así el deseo por aprender y adquirir nuevos conocimientos.

REFERENCIAS

Abós Olivares, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26, 41–52. https://doi.org/10.14201/aula2020264152

Albertos Gómez, D. A. (2015). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo basado en la competencia científica para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de educación secundaria* (Tesis, Universidad Autónoma de Madrid). https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1183395

Atrio Cerezo, S., (2022). *Espacio educativo Material didáctico y catalizador del cambio educativo*. Sevilla: Aula Magna Proyecto Clave McGraw Hill, Print.

Barrie, J. M. (1995). *Peter Pan*. Madrid: Todolibro, Print.

Berger, K. S. (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. Ed. Médica Panamericana.

Doll Castillo, I., & Parra Vásquez, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva revista del Pacífico*, (75), 158-180. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158

Domínguez Martín, M. I. (2009). Espacio y Segunda Enseñanza en España. Estudio de un instituto salmantino de Enseñanza Secundaria. *Aula*, 11. https://doi.org/10.14201/3508

Ferriere, A., (1982). *La escuela activa*. Ed. Herder, Barcelona. Print.

Hernández Escorcia, R. D., Rodríguez Calonge, E. R. & Barón Romero, S. J. (2020). El Entorno Natural como espacio de aprendizaje y estrategia pedagógica en la escuela rural. Fortalecimiento de las competencias de las ciencias naturales y educación ambiental en estudiantes del grado 9° en el municipio de la Unión–Sucre Colombia. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 29–41. https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1491

IBM Corp. Released 2021. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Ordine, N. (6 de mayo de 2023). *Formar a un universitario para el mercado laboral es corromperlo*. Cadena COPE. https://www.cope.es/programas/fin-de-semana/noticias/los-profesores-tenemos-que-pagarles-bien-formarles-pero-para-estas-cosas-hay-dinero-muy-triste-20230506_2693683

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality.* 2nd ed. New York: Harper & Row. Print.

Maslow, A. H. (2011). La personalidad creadora. Barcelona: Kairós. Print.

Peralta Juárez, J. (2017). El Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-la Mancha, un ejemplo de interacción con su entorno social. *Aula*, 22, 69-78. https://doi.org/10.14201/aula2016226978

Robinson, K. [RSA] (14/10/2010). *RSA ANIMATE: Changing Education Paradigms* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U

Rodríguez Méndez, F. J. & da Silva, C. M. (2021). Arquitectura y espacio escolar. *Historia y Memoria de la Educación*, (13), 11-19.

Rodríguez Santos, J.J. (2023). La ciudad como espacio educativo. Estudio de la propuesta educativa del Ayuntamiento de Salamanca al servicio de la escuela. (Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca). https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=2486298

Sevilla-Vallejo, S. (2022). La ciudad como espacio para el aprendizaje participativo: Proyectos de intervención para los niños, por los niños y de los niños. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (391), 42–47. https://doi.org/10.14422/pym.i391.y2022.008

Tonucci, F. (1978). *La escuela como investigación. La creatividad* Buenos Aires: Miño y Dávila. Print.

Tonucci, F. (1990). ¿Enseñar o aprender?: la escuela como investigación quince años después. 1a. ed. Barcelona: Graó. Print.

Tonucci, F. (5 de septiembre de 2018). Aprendemos Juntos 2023. El País. *«Hay que cuidar el niño que fuimos y no perder esa mirada».* [Video] YouTube. https://youtu.be/99nK77IWWk0?si=8ynpwtTCI6ZWKoWr

Vertua, M. L. (2021). La carencia de espacios, equipamientos y materiales en educación física. La influencia en la enseñanza-aprendizaje. In *14º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 18 al 23 de octubre y 1 al 4 diciembre de 2021 Ensenada, Argentina. Educación en Pandemia y Pospandemia*. Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/memoria

¿DEJAR VAGAR A LOS FANTASMAS O MUSEALIZAR LAS RUINAS?

Let The Ghosts Wander or Musealizing The Ruins?

Eugenio Otero Urtaza
Universidad de Santiago de Compostela (España)
https://orcid.org/0000-0002-1697-418X

These are the ghosts in the white stone,
written in the strata: go down, you blood red roses.
Alstonefield. Peter Riley

Resumen

Las ruinas son parte del patrimonio cultural, y en la medida que tienen un uso en la formación de las personas, poseen además valor educativo. Las ruinas no son museos, pero pueden visitarse como un conjunto de alta riqueza educativa, retornando al paisaje histórico en que todavía estaban habitadas y descubriendo los fantasmas que se esconden entre sus restos. Reivindicamos las ruinas como lugares que representan un espacio de aprendizaje en el que los objetos que ahí se hallan están en su contexto primigenio, no alterado, ni restaurado, permitiendo la comprensión de una realidad genuina, todavía visible en su descomposición.

Palabras clave: Historia de la Educación al Aire Libre; Pedagogía del Lugar; Ruinas Encantadas; Excursiones en la Naturaleza; Historias de Fondo de Paisaje.

Abstract

The ruins are part of the cultural heritage, and to the extent that they have a use in the training of people, they also have educational value. The ruins are not museums, but they can be visited as a complex of high educational wealth, returning to the historical landscape in which they were still inhabited and discovering the ghosts that hide among their remains. We claim the ruins as places that represent a learning space in which the objects

found there are in their original context, not altered or restored, allowing the understanding of a genuine reality, still visible in its decay.

Keywords: History of Outdoor Education; Pedagogy of Place; Haunted Ruins; Field Trips; Landscape Backstories.

INTRODUCCIÓN

Las ruinas son un conjunto de restos de construcciones donde se realizaban actividades humanas que han sido abandonadas y en el que ha comenzado un proceso de deterioro que hace el lugar inhabitable. Las ruinas no están para preservarse y continuar siéndolo de forma duradera en el tiempo. Tienen un final, bien por la acción de la naturaleza que realiza su trabajo y los restos terminan, con el tiempo, destruidos y sepultados; bien porque se produce una intervención humana que desmantela esos restos construyendo o reconstruyendo en el lugar otra edificación. A veces ocurre, que alguien considera que esa ruina tiene un valor histórico que debe preservarse, y la ruina acaba restaurada, y ya no es una ruina, sino un resto arquitectónico o arqueológico musealizado, generalmente desprovisto de algunos de sus elementos originarios que han desaparecido, a veces robados o reutilizados en otras construcciones. La ruina, es así siempre un estado provisional, y mientras mantiene su provisionalidad guarda entre sus paredes y suelos diversos objetos, generalmente considerados despreciables, que van desapareciendo por obra de visitantes que les encuentran un uso o desean llevarse un recuerdo. Mientras, la fuerza de los elementos va destruyendo el lugar que desaparece bajo un manto vegetal que recubre los escombros. En ese estado, la ruina es un cadáver arquitectónico, al que llegan predadores que van desarmando los elementos que una vez dieron vida al lugar. Pero no solo hay objetos, quedan también fantasmas, queda un rastro espectral que nos permite ponernos en contacto con un tiempo que ya no existe. Estudiar una ruina tiene una gran fuerza educativa, que no posee el objeto que yace descontextualizado en un museo, o incluso con una reconstrucción que no puede rehacer lo que fue otro tiempo porque ya no puede regresar: nos quedan los fantasmas y nuestra capacidad de imaginar, de tratar de entender y sentir lo que allí ocurría.

Las ruinas modernas son un elemento que encontramos habitualmente en las ciudades que sufren procesos de desindustrialización, pero es un proceso que también podemos observar en otros tiempos, incluso en tiempos prehistóricos. La mayoría de los lugares que se despueblan suele producirse porque los recursos que los hacían habitables desaparecen. Los entornos mineros antiguos y los poblados que dieron lugar a grandes obras civiles son ejemplos paradigmáticos: hubo un tiempo que ahí vivían centenares o miles de personas, pero el final de la explotación hace que el lugar se abandone, y con el tiempo hay un cambio de valor, que lleva a con-

servar ese espacio como «estéticamente atractivo»; porque las ruinas adquieren un nuevo valor significativo «como resultado de las impresiones y acciones de sus visitantes» (Whitehouse, 2018, pp. 114-115). Las ruinas producen mucha fascinación estética y avivan la imaginación interior y la curiosidad, pero rara vez se aprovechan como elementos educadores de profundidad, más allá de una actividad didáctica.

El objetivo que tiene esta comunicación es reivindicar las ruinas en entornos naturales y rurales como lugares de aprendizaje que pueden tener una mayor proyección que los objetos guardados en los museos o los lugares reconstruidos e interpretados con paneles colocados en puntos de información. Cuando se visita una ruina hay dos elementos que deben ser estimados por un educador como especialmente valiosos: en primer lugar, la ruina permite viajar en el tiempo y llegar a intentar comprender por uno mismo lo que allí ocurría, permaneciendo en ese espacio en proceso de deterioro. Por otro, despertar la conciencia para saber interpretar y descubrir los fantasmas del lugar. No es una cuestión de magia o ciencia ficción, sino de saber avivar las emociones y los sentidos, de imaginar el paso del tiempo, de ser capaces de invocar a esos elementos del lugar que pueden hacer sentir el hechizo que provoca el estar ahí.

APRENDER A VIAJAR EN EL TIEMPO

Nadie duda que el Museo Británico sea uno de los más famosos del mundo por la cantidad de objetos que guarda de las civilizaciones antiguas. Objetos arrancados a sus lugares de origen en una época en que los imperios coloniales realizaban un tráfico de restos de civilizaciones invadidas, de objetos que eran legendarios en esa cultura, piezas extraordinarias de pueblos desaparecidos, producto de excavaciones o simple apropiación que eran recogidas de las culturas «inferiores», cosificando la percepción del pueblo invadido. Representa una tipología museística que frecuentemente usa piezas centrales de esas culturas, con sepulturas y restos humanos y sus ajuares funerarios, buscando la comparación y conjunción con el europeo «superior» (Fforde, 2004, p. 25).

El Museo Británico estremece por el poderío de su colección, pero no descubre ningún lugar, no establece una historia del lugar en donde estaba ese objeto, su contexto y vida asociados. Poco podemos aprender. Es simplemente un conjunto de trofeos de diversas civilizaciones que se conocen por los libros de texto y que se muestran como símbolos de culturas que son universales. No obstante, estos elementos alejados de sus lugares de origen tiene una escasa capacidad de evocación de lo que es una pérdida cultural sustancial en un territorio, de un lugar esencial en la memoria; pero a su vez la restitución plantea con frecuencia problemas, que incluso remiten al interés público, y a quien tiene una mayor capacidad de conservación y cuidado del objeto material, porque sucede que los lugares de donde se

sacaron esos objetos con frecuencia ya no existen: han sido transformados o están completamente destruidos y no proporcionan información (Gerstenblith, 2001, p. 199).

En ocasiones los museos y los lugares dedicados a la conservación de la memoria nos impiden precisamente eso: recuperar la memoria, llegar al lugar y al tiempo donde el acontecimiento sucedió, porque todo está fuera de su contexto. Es difícil expresar lo que se siente, incluso a veces como angustia, cuando un lugar que tuvo vida y acción está musealizado o sus objetos fueron retirados a otros lugares para ser expuestos: no hay un rastro real de lo que allí ocurrió, sino una reconstrucción parcial de lo que fue, interpretado mediante paneles. También ocurre que los lugares de los que queremos conservar la memoria están banalizados por visitas masivas que carecen de conciencia del significado del espacio que visitan, como ocurre con los campos de exterminio de la Alemania nazi o la Acrópolis de Atenas. Es actualmente previsible encontrarse en lugares así con multitudes que se hacen un *selfie* con un fondo de paisaje solícito a un respeto histórico, a la consideración de ser consciente del lugar que se visita y de cómo debemos entrañarnos en ellos, para descubrir que hay tras los objetos y las piedras.

Un lugar abandonado en ruinas y todavía no sometido a la especulación, puede ser más real para ser visitado y con mayor interés formativo que otro que ha sido musealizado y reconstruido. Es más fácil sentir el significado del lugar si los elementos continúan en el espacio para el que han sido diseñados y si esos restos contienen todavía un significado de lo que allí se hacía. No se puede reconstruir el paisaje, pero se puede imaginar a través de sus restos. Un *taskscape*, conforme lo describe Tim Ingold (2017) –una serie de actividades que se entrelazan unas con otras, variablemente en armonía y en discordia– no puede retornar, pero sí representarse en un cuadro y entrar por él en el paisaje, sin necesidad de usar la realidad aumentada, que reduce nuestra imaginación. Los frontones del Partenón en el Museo Británico dejan poco espacio mental para viajar al tiempo en que Pericles mandó construir el templo. El conjunto escultórico en este Museo nada añade a la imaginación, al ambiente que había alrededor del templo, a sus celebraciones, al significado de Palas Atenea y a los debates de sus sacerdotes. Los frontones simbolizan historias centrales en la cultura oral de aquellos griegos, pero son historias que tienen un valor distinto fuera del lugar para el que han sido esculpidas.

Entrar en Auschwitz da la posibilidad de revivir una tragedia reciente. Banalizar los lugares tiene escaso sentido porque no hay aprendizaje. La costumbre de hacerse *selfies* para anunciar por *Instagram* que se ha paseado por ese lugar, suele ser un indicio de ello. No es que el lugar sea un espacio donde sucedieron horrores, es que los fantasmas de los horrores están todavía en el aire. Visitar la cámara de gas o los hornos crematorios debe producir un escalofrío espeluznante, nos lleva a un viaje sobre la miseria humana, sobre la maldad sin fondo que llama a ponerse

en el lugar de aquellos condenados, de intentar ver la barbarie como fenómeno de la civilización que ha producido una conciencia cosificada (Adorno, 1998). Un campo como Auschwitz no es una ruina que se esté dejando consumir, pero tampoco se ha cometido el error de reinventarlo, aunque algunas partes hayan sido reconstruidas. No resulta fácil definir el espacio: ¿Cementerio? ¿Museo? ¿Lugar de memoria? ¿Centro de interpretación? ¿Es necesario un guía que explique cómo era la disposición espacial del horror? ¿Por qué ese sentimiento de horror no se tiene al llegar a la cima de un templo maya y ocupar el mismo lugar donde el sacerdote procedía a realizar un sacrificio humano de extraordinaria crueldad?

Ilustración 1. *Una imagen actual del lugar de Romeán (A Fonsagrada). En la planta superior, a la izquierda el comedor de los campesinos que iban a moler, a la derecha la cantina. El lugar techado central era para dejar las caballerías. El camino, hoy en desuso, pasaba entre estos edificios y la herrería (Fot. 17/II/2024).*



No obstante, quería circunscribirme a los espacios rurales, a los lugares abandonados y en ruinas con los que un caminante se suele encontrar en el campo: casas de labranza cerradas, factorías preindustriales, molinos, acequias y herrerías que aún conservan un aire de un mundo recientemente perdido, y también otras ruinas

prehistóricas que en Galicia son abundantes y que los campesinos denominaban «cousas de mouros». Hace poco tiempo visité por tercera vez un lugar abandonado llamado Romeán en A Fonsagrada (Lugo) que aún funcionaba todavía como molino y herrería hace algo más de treinta años. Es un lugar fascinante para viajar en el tiempo y escuchar a la única persona que todavía vive y que nació en el lugar e imaginar la vida que allí hacía su familia. Unas casas en las que nunca hubo luz eléctrica y en el que los niños tenían que recorrer varios kilómetros para llegar a la escuela. Los labradores que iban allí a moler el grano tenían que esperar a veces varias horas para recoger la harina, por lo que se reunían en una cantina, que era su lugar social de encuentro. ¿Qué nos muestra una visita a un espacio así? Es un paisaje de una cultura rural que ha desaparecido recientemente, que podría alcanzar cierta categoría de «mito agrario», porque las ruinas se han convertido «en un lugar para excavar la memoria a través de la materialidad y la metáfora». Las ruinas muestran que más allá de nuestra presencia «sirven como recordatorios de nuestra propia mortalidad y de la interconexión entre los seres vivos (y no vivos) en este planeta». (Greer, 2023, pp. 20-22). No solo es un ensamblaje entre los vivos y los muertos, el paisaje desvanecido y el que estamos contemplando, sino que tiene una gran capacidad transformativa en la conciencia.

Visitar estos espacios con grupos grandes impide la concentración del pensamiento en el lugar, en realizar ese viaje iniciático hacia el interior de uno mismo porque se necesita mucho silencio y tiempo para realizar un *flashback* que nos lleve a ese pasado, y a vivir dentro de alguna de las personas que por allí habitaron. Viajar en el tiempo cuando se está en el lugar de un paisaje que ha devenido en ruina exige ser consciente de donde se está, pero también sentir atracción por llegar al punto en que podemos imaginar porqué algunas ruinas nos pueden fascinar, producir un hechizo que facilita ser otro, ponerse en el lugar de otro. El paisaje se puede estudiar en el tiempo, de cómo pasa por el tiempo. Lo que ahora es ruina en el pasado fue un segmento de vida que puede evocarse. Puede sentirse no como un momento que pasa sino como un proceso evolutivo del lugar que se transforma incesantemente en una secuencia de imágenes que se graban en la memoria. No se puede regresar a un paisaje que fue, tanto desde la perspectiva natural y de los objetos que en el paisaje se encuentran, como de la actividad humana que en ellos se desarrollaba. Pero se puede viajar al pasado a través de esos objetos y restos, a través de la memoria de otros y de los relatos que quedaron de lo sucedido. Los lugares y sus historias «son inherentemente pedagógicos» porque son espacios reales vinculados con la experiencia humana (Hensley, 2020, p. 26). Estando en el lugar se pueden sentir los fantasmas que aún perviven, sentirse protagonista de lo que ocurrió. Se pueden crear y recuperar historias de fondo de paisaje porque cada paisaje tiene un trasfondo que se pierde en el tiempo: traspasar el horizonte del

tiempo presente y llegar a un punto del paisaje en el pasado para entrever como era ese mismo espacio. Ese es el propósito.

DESCUBRIR EL FANTASMA DEL LUGAR

En las ruinas no hay ectoplasmas ni zombis, o sudarios voladores, ni voces de ultratumba, pero hay fantasmas que ocupan esos lugares, y si los conjuramos de alguna manera se nos aparecen. No uso el término de una forma muy diferente a como lo hacía Derrida cuando se refería al espectro del marxismo, porque por donde pasa una realidad queda un espectro, de igual manera que cuando una casa es abandonada por sus moradores observamos que en las paredes queda la sombra de donde hubo una cama, una mesa o un cuadro, o porque en el suelo hay una marca de una caída de un objeto pesado o en una alacena queda el olor de cierta podredumbre de los alimentos y algún plato roto. A veces las ventanas desde afuera están abiertas y podemos observar la ruina de su interior, objetos allí arrumbados que dejan el pasado espectral a la vista, un rasgo pequeño de lo que allí ocurría, del uso que tuvieron los objetos en un tiempo determinado. Los fantasmas no son más que ese producto residual de algo que ocurrió y que desconocemos y que nos eriza la piel disparando la fantasía con imágenes que tienden a querer explicar lo que hay en esa atmósfera, lo que queda de un tiempo que pasó. Si hemos sido capaces de viajar hacia atrás en el tiempo, los fantasmas no tardan en susurrarnos su necesidad de ser hospedados y acaso comprendidos.

No es algo que dure siempre, los fantasmas están despiertos un cierto tiempo, pero cuanta más antigua es la ruina más cuesta invocarlos, y luego llega un tiempo en que no aparecen, quizá porque ya se han desvanecido, porque ni siquiera los fantasmas más poderosos son inmortales: llega un momento en que el pasado se pierde. Me gustaría indicar, antes de continuar, que es una idea que tengo en la cabeza desde hace bastantes años pero que no la explicité hasta que me encontré con el libro de Avery F. Gordon, *Ghostly Matters*. Ese día pasé de tener impresiones imprecisas a construir un discurso sobre lo que significa ver los fantasmas como una construcción noológica que está metida en el tejido de una cultura. Gordon estudió los fantasmas de la esclavitud en los Estados Unidos, de cómo los lugares donde vivieron o llegaron los esclavos siguen guardando fantasmas. Afirma que «el fantasma no es simplemente una persona muerta o desaparecida, sino una figura social, e investigarlo puede conducir a ese sitio denso donde la historia y la subjetividad hacen vida social». Es una «presencia hirviente» que se entromete en realidades que se dan por sentadas, y su aparición es una forma por la cual, algo que se da por perdido, o apenas visible, se nos hace conocido y evidente. Hay un efecto inquietante en la forma en que se nos presenta el fantasma que nos descubre lo que ha sucedido y nos atrae afectivamente «a veces contra nuestra voluntad y

siempre un poco mágicamente, hacia la estructura del sentimiento de una realidad que llegamos a experimentar, no como un conocimiento frío, sino como un reconocimiento transformador» (Gordon, 2008, p. 8).

Hay lugares en ruinas que pueden aumentar el estrés y cierto sentido del desasosiego porque son un resto de horror, de las que suelen denominarse «ruinas oscuras» que en algunos casos han sido convertidos en «sitios de conciencia» (Lloyd & Steele, 2022), pero habitualmente las ruinas de entornos naturales contribuyen al bienestar psíquico y a un aumento de la comprensión del mundo en la medida en que encontramos el *sentido del lugar*. Las ruinas implican un doble camino: el primero consiste en descubrir el lugar por donde paseamos y explicarnos cómo llegamos a ese lugar por una información o simplemente por la *dérive* de la caminata, en su expresión más situacionista y rural como ha hecho Riley, que busca en el campo un refugio contra el espectáculo y cree, lo mismo que Phil Smith, que el caminar *crea significados*, en lugar de descubrirlos simplemente (Kemp, 2023). Luego viene el viaje hacia el interior de uno mismo cuando empezamos a preguntarnos qué es lo que estamos viendo, como nos está afectando anímicamente y en qué sentido nos conforta o inquieta. Los lugares tienen un entorno de significados que pueden ser comunes, pero se sienten y viven individualmente, porque la experiencia del lugar es única para cada uno de nosotros: el lugar «es el resultado de nuestra experiencia de un espacio, nuestros recuerdos y apego emocional a ese espacio y los significados que le asignamos» (Turner & Turner, 2006, p. 207). La experiencia solo es posible con la presencia real en el lugar. No es posible hacerlo virtualmente, porque la realidad virtual carece de fantasmas, aunque pueda reproducir algunos episodios e incluso recuerdos. No obstante, para que el fantasma surja no solo es necesaria nuestra presencia para invocarlos, el visitante debe entender el sentido del lugar. Hay que comprender donde se está y que significa lo que se nos aparece. El visitante que obra con frivolidad e inconsciencia, es difícil que logre hacer el viaje y que se encuentre con esos elementos que permiten hospedar a los fantasmas en la conciencia. Conviene ir a una ruina informado para que el fantasma pueda despertarse, para que se sienta provocado para despertarse y comunicarse.

El fantasma es un resto de las vísceras que quedan de las ruinas y para lograr penetrar en ellas hay que entrañarse en la *psiqué* privada del tiempo donde, dice María Zambrano, «solo late el palpitar de las vísceras y de oscuros sentires sin sentido que a ellas corresponden, un vivir sin más finalidad que la de alcanzar el término, en la expectativa del instante de despertar» (Zambrano, 2011, p. 891). Ese rumor de las vísceras en el ensueño puede escucharse en el momento que el sujeto «ha dejado su lugar» pero, privado del tiempo, llega a otro espacio mental que se abre a sentir un tiempo que ya no existe, pero que fue. El impacto primero de visitar una ruina hace saltar un deseo de exploración y curiosidad sobre el lugar,

una especie de *haikyo* que hace pensar sobre los escombros de la historia y ofrece alternativas liberadoras (Lam, T. (2023).

Las ruinas dejan por otra parte un rastro de actividad humana que no siempre puede describirse. Una cabaña prehistórica puede despertar a algún fantasma, pero lo más probable es que no tenga apenas memoria, no podemos saber cómo era esa gente y como vivía y acaso reconstruir un *taskscape*; algo que si es posible abordar de un tiempo en el que se conservan imágenes y relatos escritos. Suelen ser menos inquietantes, pero al mismo tiempo provocan una interpretación más abierta, que una ruina más reciente, cuyos fantasmas están muy presentes en todos los objetos que encontramos en nuestro camino. Una ruina de una casa rural abandonada hace medio siglo tiene todavía elementos que recuerdan a sus moradores. La sensación es muy diferente a un mundo cuyas actividades y relaciones sociales podemos imaginar escasamente. Las ruinas tienen también su sentido del lugar. No son espacios que los visitantes aprecien porque estén vinculados a su memoria vital, sino porque están vinculados a otros que ya no existen y que deben ser revividos.

¿Se puede recuperar de alguna manera ese tiempo que ya no existe? El lugar no solo tiene sentido, sino que ese sentido tiene un significado que pide ser hospedado en la conciencia. Un lugar rural tiene varias significaciones: unas veces en relación con el patrimonio y la identidad, otras como un refugio, un lugar de recreación, un espacio de retiro o meditación, un escape de la vida diaria, que implican la búsqueda de disfrute, soledad o libertad (Rajala, Sorice & Thomas, 2020). El significado puede caminar también hacia el pasado, pero no se trata tanto de reconstruir un paisaje, como de hundirse en el interior de uno mismo, en ese abismo en que nos preguntamos por qué el lugar nos provoca tanta emoción, temor o destemplanza. Las ruinas atraen y suscitan mucha curiosidad, se visitan con frecuencia de manera compulsiva y necesitan pasearse despacio mientras nuestra imaginación se dispara y es ahí donde un punto de luz fantasmal puede abrirnos una puerta al paisaje que ya no existe, y tal vez podamos llegar a ese tiempo.

DISTINTAS MIRADAS EN LA VISITA A LOS CASTROS GALLEGOS

Tengo la experiencia de haber visitado con mis estudiantes varios castros con diferentes casuísticas. Un castro es una aldea prerromana de casas circulares que están distribuidos por toda Galicia, el occidente de Asturias, el norte de Portugal y algunas zonas montañosas de León y Zamora. Es una cultura de habitabilidad que se pierde en la Edad del Bronce y que en algunos casos continúa una ocupación anterior del territorio. Estas aldeas generaron una forma de vida que en lugares aislados pervivió hasta la Alta Edad Media (Maluquer, 1992), con secuelas en el tiempo que hace algo más de cien años eran todavía visibles en las *pallozas* de la montaña lucense. Los *castrexos* fueron un pueblo que tuvo una fuerte relación con la cultura

tartesia y a su vez marítima, llegando a Irlanda y Cornualles; pero el eje que lleva a su radical transformación y consecuente desaparición es la romanización. Se calcula que en Galicia existen 3.000 castros, aunque algunos autores elevan esa cifra a 5.000 (Vilas, 1984), la mayoría de ellos no han sido nunca excavados. Sin duda el más conocido y visitado es el gran poblado del Monte de Santa Tegra, en la desembocadura del río Miño, pero hay ya otros excavados y estudiados de diferentes tipos: costeros, de interior, de montaña, con sauna, militares y civiles.

Un castro puede estar en diferentes formas: excavado y reconstruido como sucede en Santa Tegra o Baroña; reconstruido de forma banal como ocurre con el de Fazouro; bien investigado y parcialmente reconstruido como Viladonga; mal excavado y en parte investigado como el de A Lanzada; en excavación actual como son los de A Cidá o el Castañoso; o simplemente bajo la tierra, que son la gran la mayoría, que no se han excavado nunca. Y a veces uno piensa que es así como deben permanecer para siempre. No hace mucho que visité un castro en el municipio de Lugo, en el que se percibe muy bien el círculo de la *croa*. Es el Castro de Coeses, pero es una superficie apradada por la que pasan los tractores para remover la tierra. En uno de esos acondicionamientos del prado un tractor arrancó un molino neolítico de mano, y allí seguía destrozado cerca de un muro meses después. Para el tractorista era solo una piedra, pero a mí me daba dolor ver aquella obra humana con 3.000 años de antigüedad que había sido fragmentada por la uña del tractor. ¡Cuántos siglos pasaron desde que ese lugar fue abandonado y aún siguen asomando los restos!

El punto de partida que establezco es que un resto arqueológico reconstruido no es ya una ruina, sino una musealización al aire libre, y desde luego tampoco lo es un poblado que está bajo tierra, porque bajo los escombros solo podemos tener sospechas de lo que hay. En general los castros no tienen una especial atracción como ruinas. Son masas de piedras que no siempre es fácil poder en orden, y necesitan despertar la imaginación de los arqueólogos y mucha paciencia para recomponer esos rompecabezas. Además, los castros son todos muy parecidos: edificaciones generalmente circulares sin calles rodeadas de una fortificación amurallada con foso. Sin otra arquitectura relevante y nada de escultura o monumentalidad.

Cuando se descubre un resto arqueológico produce mucha curiosidad, que normalmente se pierde al ser musealizado y en ocasiones banalizado en su uso, porque ya no guarda misterios y los fantasmas se van o se desvanecen. No hay más que fijarse en el Castro de Baroña. Está situado en una pequeña península: fue el primer castro marítimo excavado. Algunos estudiosos lo han interpretado como un santuario, porque en su parte rocosa hacia el norte, asemeja una especie de acrópolis natural, que establece una «arquitectura ambigua» (Quintela & García, 2016, p. 29) que podía comunicar a los hombres y a los dioses. Rocas que pudieron albergar alguna forma de culto o que sirvieron para medir el paso del tiempo

observando como el sol se va perdiendo sobre el mar. Es uno de los yacimientos arqueológicos más visitados de la costa gallega, los turistas pasean entre los muros y se entretienen mirando el mar y la espléndida puesta de sol. En los primeros años de democracia se usó la playa del istmo para la práctica del nudismo produciendo un gran escándalo entre los labradores de los alrededores. A su fama contribuyó la agrupación musical Milladoiro dedicándole en 1977 una pieza instrumental de fuertes resonancias escocesas.

La arquitectura reconstruida del Castro de Baroña da poco margen para la reflexión y el entrañamiento con el lugar. No obstante, lo que sí produce impresión es el emplazamiento en relación con la luz y el mar. ¿Hubo en la parte más alta de la *croa* un antiguo santuario? No hay elementos que lo confirmen, pero el entorno y los estudios realizados invitan a pensar que tuvo usos rituales o que quizá fue un mirador oceánico que determinaba la trayectoria del sol entre algunos de los entresijos de los peñascos. La arquitectura aquí produce menos emoción que la sospecha de un uso simbólico y espiritual del lugar. En realidad, analizando la singularidad del espacio, y siguiendo la interpretación de González-Camino y González-Álvarez (2022, p. 473), Baroña debe destacarse como una experiencia estética «en tanto que funciona como una dinámica empática con el espacio, el sonido, el movimiento y, en definitiva, con los fenómenos sensibles». Las ruinas tienen quizá menos capacidad de producir un hechizo que la propia fabulación sobre el lugar, construida por los visitantes.

Ilustración 2. *Un grupo de estudiantes del Máster en Dirección de Actividades Educativas en la Naturaleza (USC, Campus Terra, Lugo) explica a sus compañeros la sauna del castro de Castañoso que se ve al fondo de la fotografía y les invitan a trasladarse por el tiempo (17/II/ 2024).*



Un caso distinto es el *Castro do Castañoso* en A Fonsagrada, Lugo, conocido como «o castelón». Se sitúa en una zona de montaña a la que se llega caminando: es imposible dejar cerca un automóvil. Se trata de un emplazamiento situado en las dos

vertientes de una cresta de montaña que posiblemente tenía una función militar de vigilancia sobre las minas de oro y hierro de los alrededores. La importancia del lugar que está en proceso de excavación es que apareció una sauna de tipo cantábrico que llamó la atención a los arqueólogos en relación con un castro con tan pocas edificaciones. Hay un debate sobre el uso y función que tenían estas saunas en los castros, y si realmente los *castrexos* las usaban antes de la llegada de los romanos. El caso es que este elemento sirve además para establecer debates sobre como reconstruir un tiempo que no se conoce, de cómo viajar a un lugar donde los fantasmas son ya muy tenues, pero que pueden recuperarse. Las excavaciones sin duda molestan a los fantasmas que terminan abandonando el lugar, pero mientras la excavación está viva y en sus comienzos, sorprendiendo con lo que aparece, todavía es posible escucharlos. En este caso, invito a los estudiantes a realizar ese viaje interior a un pasado que no es tan fácil de imaginar, porque allí arriba no hay agua, tenían que bajar al río a buscarla. Y acaso tampoco mujeres, les añado. La vida tenía que ser muy dura en un espacio muy difícil para la agricultura. Les invito a sentir como podría desenvolverse allí la convivencia de esas personas y el papel que jugaba la sauna en esa comunidad, que suele explicarse más como un rito de nacimiento que como una práctica higiénica, donde la sala de vapor se interpreta como una metáfora del útero (Quintela, 2016), una obra arquitectónica que es distinta a la de los baños romanos más comunes. Explicar el funcionamiento de aquellas saunas en el lugar donde se encuentra el resto arqueológico es una actividad que despierta una imagen posible del lugar, del paisaje que se fue en la profundidad del tiempo.

Hay un tercer castro que he visitado recientemente que es muy diferente a todos los demás, porque es un castro que no ha sido excavado nunca, está enterrado, dentro de un bosque, pero su silueta aparece cuando el caminante se acerca. Aunque las personas del lugar lo conocían desde tiempo inmemorial, no fue descubierto por los académicos hasta que muy cerca de donde se encuentra se ha construido una autovía y aparecieron restos arqueológicos casi al límite de la *croa*. Probablemente un día será excavado y la magia que tiene ahora desaparecerá. Se trata del Castro de Valente, también como el de Coeses, en el propio municipio de Lugo. Se nota toda la silueta de la muralla circular de la *croa*, pero todo está enterrado. Desde el suelo salen árboles que forman caprichosos trazos y en alguno de ellos parece que hay un ser mágico que desea saludarnos. Es un lugar para meditar, para sentir el paso del tiempo y el olvido. No hay aquí ninguna memoria que recuperar: allí hubo una población que desapareció y de la que nada se sabe y una parte de ella podría estar enterrada entre esas ruinas. La primera vez que lo visité me pregunté cuántas moléculas de las personas que quedaron ahí sepultadas o que vivieron en ese entorno forman hoy parte material de esos árboles caprichosos. Y como habrán pasado por ahí tantas personas en tantos siglos, y las piedras que se llevaron de ese lugar y que forman hoy parte de las casas del entorno y acaso objetos

de metal que fueron transformados para crear nuevos enseres o joyas. De cómo fue ruina y ahora no lo es. Ahora es solo el sepulcro de una ruina, todavía no profanado por la arqueología y que tiene elementos en el paisaje y la naturaleza que pueden producir aprendizajes y reflexiones vitales a quienes lo visitan.

COLOFÓN

Las ruinas forman parte del «paisaje patrimonial» que sirve para conectar el pasado con el presente (Wheeler, 2014), pero no siempre es deseable musealizarlas. Es un patrimonio que en algunos casos es efímero porque acaba destruyéndose y desapareciendo, pero en otros, la ruina se transforma por una reconstrucción musealizada. Ruskin ya en 1849 decía que restaurar una ruina con elementos añadidos al original era colocar «una mentira en su lugar». Una edificación cuando se destruye deja de existir, no se puede reconstruir: «puedes hacer un modelo de un edificio como lo harías con un cadáver, y tu modelo puede tener dentro el armazón de las viejas paredes como tu molde podría tener el esqueleto» decía Ruskin (1880, p. 162), pero no le veía ninguna ventaja. El modelo simulado tiene un significado anodino que no produce emoción, es falso. Defendemos así la importancia de visitar esos lugares antes de que sean musealizados, de que los estudiantes observen como fue ese proceso de deterioro, que vean los restos de una actividad humana, y que sepan interpretar el paso del tiempo, no solo desde una perspectiva intelectual y académica sino también desde una perspectiva emocional e íntima que los sitúa en un mundo y en una realidad que ya no es la nuestra, pero que existió.

La función del estudio del patrimonio en la educación no es una tarea infinita de enumeración de objetos, «sino de los sentidos, significados, conexiones y relaciones que el historiador establece entre ellos y sus contextos de producción, recepción, apropiación e interpretación» (Viñao, 2012, p. 11). No siempre es necesario molestar a los fantasmas que se ocultan en la ruina. No siempre es necesario que todo se arranque, se muestre y se exponga en un museo. Es también importante situar al objeto en su lugar natural. Es decir, allí donde ha sido usado, en el ambiente en que ha sido usado, con el cuidado y amor del entorno próximo. Lo cual es una tarea muy compleja porque ese lugar está en el fondo del paisaje, ha desaparecido en el horizonte de su temporalidad y solo podemos retroceder conjurando los fantasmas, haciéndolos aparecer en nuestra imaginación, para visitarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, Theodor W. (1998). Education After Auschwitz.En *Critical Models: Interventions and Catchwords*, (pp. 191-204). Columbia University Press. https://www.jstor.org/stable/10.7312/ador13504

Gerstenblith, Patty (2001). The public interesting the restitution of cultural objects. *Connecticut journal of international law*, 16(2), 197-246.

Fforde, C. (2002). Collection, repatriation and identity, En C. Fforde, J. Hubert, P. Turnbull (Eds.), *The Dead and their Possessions* (25-46). Routledge.

González-Camino, R. & González-Álvarez, D. (2022). Paisajes monumentales: análisis espacial del dispositivo amurallado del castro de Baroña (Porto do Son, A Coruña). *Complutum*, 33(2), 455-479.https://doi.org/10.5209/cmpl.84158

Gordon, Avery F. (2008). *Ghostly Matters: Haunting and the sociological imagination*. University of Minnessota Press.

Greer, L. P. (2021). Rural Ruins as Excavation of Memory, Material, and Metaphor. En L. A. Howard (Ed.), *Home and Away*, (pp. 19-26). Routledge.

Hensley, N. (2020). Re-storying the landscape: The humanities and higher education for sustainable development. *Högreutbildning*, 10(1), 25-42. https://doi.org/10.23865/hu.v10.1946

Ingold, T. (2017). Taking taskscape to task, En U. Rajala y Ph. Mills, *Forms of Dwelling 20 Years of Taskscapes in Archaeology*. (16-27). Oxbow Books.

Kemp, S. (2023). Walking through: nostalgia, Mythogeography and the Rural Dérive in Peter Riley's Alstonefield. *New Writing*, *20*(1), 99-110. https://doi.org/10.1080/14790726.2022.2025851

Lam, T. (2023). Japan Lost and Found: Modern Ruins as Debris of the Economic Miracle. En A. Freedman y T, Slade (Eds.), *Introducing Japanese Popular Culture*, (pp. 401-412). Routledge.

Lloyd, J. & Steele, L. (2022). Place, memory, and justice: critical perspectives on sites of conscience. *Space and Culture*, *25*(2), 144-160. https://doi.org/10.1177/12063312221089207

Maluquer de Motes, J. (1992). Formación y desarrollo de la cultura castreña. Pyrenae: revista de prehistòria i antiguitat de la Mediterrània Occidental, (22-23), 215-230.

Quintela, M, V. G. (2016). Sobre las saunas de la Edad del Hierro en la Península ibérica: novedades, tipologías e interpretaciones. *Complutum*, 27(1),109-130. https://doi.org/10.5209/CMPL.53219

Quintela, M. V. G. & García, A. C. G. (2016). Entre el cielo, el mar y la tierra: el santuario rupestre del castro de Baroña (Porto do Son, A Coruña). *Gallaecia: revista de arqueoloxía e antigüidade*, (35), 1-38. DOI:10.15304/gall.35.3904

Rajala, K., Sorice, M. G. & Thomas, V. A. (2020). The meaning(s) of place: Identifying the structure of sense of place across a social–ecological landscape. *People and Nature*, *2*(3), 718-733.https://doi.org/10.1002/pan3.10112

Ruskin, J. (1880). *The seven lamps of arquitecture*, Dana Estes & Company. En https://openlibrary.org/books/OL7151596M/The_seven_lamps_of_architecture.

Turner, Ph. y Turner, S. (2006). «Place, Sense of Place and Presence», *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, *15*(2), 204-217. https://doi. org/10.1162/ pres.2006.15.2.204

Vilas, F. A. (1984). La cultura castrexa en Galicia. *Memorias de historia antigua*,(6),15–34.

ViñaoFrago, A.. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação*, *35*(1), 7-17.

WHEELER, R. (2014). Mining memories in a rural community: Landscape, temporality and place identity. *Journal of Rural Studies*, (36), 22-32. https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2014.06.005

WHITEHOUSE, T. (2018). *How Ruins Acquire Aesthetic Value: Modern Ruins, Ruin Porn, and the Ruin Tradition*. Palgrave McMillan.

ZAMBRANO, M. (2011). *Los sueños y el tiempo*, en *Obras completas. III, Libros (1955-1973*; edición dirigida por Jesús Moreno Sanz; con la colaboración de Sebastián Fenoy Gutiérrez, et al., editores. Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

SECCIÓN 4.
LOS MUSEOS Y EL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO: ACTIVIDADES FORMATIVAS, MUSEOS Y PROYECTOS INNOVADORES, MUSEO ESCOLAR, MUSEOS UNIVERSITARIOS



4.1. ACTIVIDADES FORMATIVAS, MUSEOS Y PROYECTOS INNOVADORES

«LA CIENCIA QUE CAMBIÓ EL MUNDO»

«The Science that Changed the World»

José Antonio Mañas Valle
Profesor Colaborador Honorario de la Universidad de Málaga (España)

Manuel López Mestanza
Profesor Colaborador Honorario de la Universidad de Málaga (España)
https://orcid.org/0000-0002-7617-9313

Resumen

Se presenta el desarrollo y contenido de las conferencias, talleres y exposiciones realizadas por el MAE durante los últimos tres años en la Comunidad Andaluza y España para dar a conocer experimentalmente algunos de los avances científicos más relevantes acaecidos durante el final del siglo xviii, el siglo xix y comienzos del xx.

Dirigido a un público general (no era imprescindible disponer de formación científica especial) se muestra como la Ciencia, en letras «minúsculas» y «Mayúsculas», ha cambiado nuestra vida a lo largo de la Historia. Se han utilizado recursos e instrumentos de las épocas citadas, y se da visibilidad a material científico fabricado hace más de dos siglos y que pueden proporcionar, aún, formación y diversión a los que los conocen hoy.

Palabras clave: MAE; Educación; Historia de la educación; Instrumentos científicos.

Abstract

The development and content of the conferences, workshops and exhibitions held by the MAE during the last three years in the Andalusian Community and Spain to experimentally present some of the most relevant scientific advances that occurred during the end of the 18th century, the xix and beginning of the xx.

Aimed at a general public (it was not essential to have special scientific training) it shows how Science, in «lowercase» and «Capital» letters, has changed our lives throughout History. Resources and instruments from the aforementioned periods have been used, and

visibility is given to scientific material manufactured more than two centuries ago and that can still provide training and fun to those who know them today.

Keywords: MAE; Education; History of education; Scientific instruments.

«LA CIENCIA, TRIUNFO DEL CONOCIMIENTO HUMANO»

El Museo Andaluz de la Educación (MAE) tiene entre sus objetivos difundir el conocimiento científico y sus protagonistas. Para ello realiza exposiciones, conferencias y talleres por toda Andalucía. La serie de actividades bajo el título genérico **«La Ciencia que cambió el mundo»** nos cuenta una pequeña parte de esos avances científicos.

Como ya se expuso en trabajos anteriores del MAE, en su sala de ciencias se muestran más de 350 instrumentos científicos originales de los siglos xviii, xix y comienzos del siglo xx empleados en la educación (de un fondo de más de 950 piezas originales y en perfecto estado de conservación). Objetos que ayudaron a formar a muchas generaciones de hombres y mujeres que más tarde hicieron progresar la ciencia y la tecnología.

Con todo el material expuesto y a través de nuestras actividades se pretende compartir la historia del desarrollo de la Física, de la Química, de la Medicina,..., y, por qué no, la emoción que sintieron sus protagonistas al desvelar sus avances.

En el museo se observan instrumentos para el conocimiento y estudio de la Óptica, la Acústica, el Calor, la Mecánica de Sólidos y Fluidos, la Meteorología, el Vacío, la Electricidad Estática y Dinámica, el Magnetismo y el Electromagnetismo, el Pre-Cine y el Cine, la Química, la Anatomía, etc. Y además una sección muy especial sobre «grandes inventos de la Historia».

No cabe duda que la Ciencia es la búsqueda del conocimiento sobre nosotros mismos y sobre el mundo que nos rodea. Esa búsqueda del conocimiento también ha moldeado la forma en la que vemos el mundo y ha transformado nuestras vidas, en general para bien, influida también por la interacción de factores culturales, económicos y políticos. Si pudiéramos transportar a personas desde el siglo xviii al mundo actual se asombrarían al ver que ahora entendemos cosas que desconcertaron a los humanos durante siglos.

Hace poco más de cien años la gente no sabía que los átomos tenían estructura, que la materia tiene propiedades extrañas que desafían el sentido común, porqué hay gravedad o cómo empezó la vida en la Tierra o en el propio Universo.

Hoy en día, y gracias al avance de la ciencia y de la tecnología, hemos podido conocer o comenzar a desvelar todos esos misterios. Y, como hemos citado, todo ello ha transformado la forma en que vemos el mundo y, a menudo, nuestra vida cotidiana.

Imagen 1. *Conferencia «Del Magnetismo a la Electricidad» - Universidad País Vasco.*



Fuente: *Elaboración propia*.

Gran parte de los inventos modernos se basan en descubrimientos que se hicieron hace décadas, o incluso siglos de antigüedad, y que están basados en principios y leyes fundamentales que los hicieron posibles. Como ejemplo podríamos citar el conocimiento de las leyes del movimiento de Isaac Newton, los avances sobre el vacío de Torricelli, Pascal y Boyle, los trabajos de Benjamín Franklin, Michael Faraday, Thomas A. Edison y Nikola Tesla sobre la electricidad, las leyes de Charles Darwin y Mendel, las teorías de la relatividad de Albert Einstein, el progreso de la imagen en movimiento de los hermanos Lumière o el dibujo de los secretos del cerebro de nuestro Premio Nobel Santiago Ramón y Cajal.

Ideas que la gente alguna vez pensó que no tendrían ningún valor práctico. Alguien de principios del siglo XIX se asombraría de todo lo que hoy, en el siglo XXI, conocemos. La electricidad, el telégrafo, los motores, la radio y la televisión, la exploración del espacio con cohetes y satélites artificiales, la fisión nuclear, el descubrimiento de la estructura del ADN que ha propiciado el avance de la atención médica, los ordenadores y los teléfonos móviles, los vehículos sin conductor o los robots más avanzados.

Sin duda todos estos inventos cambiaron la realidad en la que las generaciones que nos precedieron vivieron y también en la que nosotros mismos vivimos hoy día.

DIVULGAR LA «HISTORIA DE LA CIENCIA»

Como hemos mencionado, hubo momentos en la «Historia de la Ciencia», en su sentido amplio y genérico, que cambiaron la forma de entender y conocer el mundo que nos rodea.

Fueron saltos cualitativos en el desarrollo del conocimiento humano que provocaron, más tarde o más temprano, cambios profundos en la vida cultural, social, económica,…, de las personas. Es decir, cambiaron para siempre su vida común, su día a día y el futuro de sus descendientes.

Imagen 2. *Conferencia «Horror Vacui» - IES Aguilar y Eslava (Cabra - Córdoba).*



Fuente: *Elaboración propia*.

En este amplio espectro de acontecimientos históricos podríamos citar multitud de ellos. Infinidad. Más o menos conocidos, tanto sobre los aspectos concretos de la física, la química, las ciencias naturales, etc., como también sobre los personajes que influyeron en los mismos.

Intentar hacer accesible algunos de aquellos grandes avances al gran público, a jóvenes y no tan jóvenes, interesados e inquietos, es la tarea que pretendimos iniciar con la «pentalogía» que presentó el MAE y que aquí se expone.

Inicialmente se lanzaron 4 conferencias de corta duración unidas a sendas exposiciones con material científico histórico perteneciente al museo, que se complementaban perfectamente.

En las conferencias/talleres se podía seguir la exposición del tema mediante la visualización de experiencias similares a las históricas, correspondientes a cada materia tratada, empleando para ello instrumentos «vintage». Posteriormente se podían conocer los objetos reales de la época concernientes a lo expuesto para la mejor comprensión del momento histórico visitando la zona expositiva montada al efecto.

Siempre se ha empleado una metodología didáctica realmente participativa, usando medios audiovisuales avanzados, un discurso cercano y asequible y mostrando al público asistente instrumentos y libros originales de fabricantes famosos, textos académicos, biografías de inventores y catálogos de venta donde se presentaban esos utensilios, todo ello histórico y de cada época.

Para ello el MAE cuenta con una colección de más de 950 instrumentos científicos históricos para la investigación y la docencia (algunos del siglo XVIII, y muchos de los siglos XIX y XX).

IMAGEN 3. *Conferencia «Magos, charlatanes y curanderos» - IES Séneca (Córdoba).*



Fuente: *Elaboración propia*.

La oferta estaba constituida en principio por la descripción de importantes avances en tres áreas concretas, y muy diversas, de la Física clásica y una cuarta sobre cómo se conoció la ciencia en siglos pasados. A saber:

1. **«Del Magnetismo a la Electricidad».** La energía eléctrica y su vínculo con el magnetismo.
2. **«Horror Vacui».** El descubrimiento del vacío y sus protagonistas.
3. **«Los misterios de la luz».** Lo que el ojo no ve.
4. **«Magos, charlatanes y curanderos».** La ciencia en los siglos XVIII y XIX.

   La quinta conferencia, y su exposición vinculada, se encuentra actualmente en desarrollo y se impartirá durante el segundo semestre de 2024.
5. **«Al fondo de la materia».** De Demócrito al «Bosón de Higgs».

Las actividades pretenden introducirnos en el significado de esos conceptos científicos a través de un paseo por la historia del pensamiento de cada momento

histórico. Para ello se muestra cuál ha sido su evolución, cómo se han ido materializando en tecnologías que han cambiado la forma de vida de la sociedad y cuáles son los retos científicos y tecnológicos más actuales y los futuros.

Cada actividad ha estado constituida por una «acción doble».

En primer lugar una *introducción científica temática*, mostrando digitalmente imágenes en pantalla de piezas originales de los siglos XIX y comienzos del XX que sirven para realizar un recorrido por los distintos elementos que en cada época hicieron avanzar, tanto a nivel de laboratorio como de divulgación popular, los conceptos y las ideas.

- Por ejemplo, en la primera de las conferencias se visualizan elementos tan valiosos y relevantes como el «Carrete de Ruhmkorff», la «Máquina de Wimshurst», diversos «Generadores Magnetoeléctricos» o el famoso «Telégrafo de Morse».
- En la segunda se observan piezas únicas como la bomba de succión de «Otto von Guericke» y la de «Toepler», los aparatos de «Torricelli» y de «Haldat», la fuente de «Herón», el Baroscopio, el tubo de caída libre en el vacío de «Newton», los famosos «Hemisferios de Magdeburgo», el «Rompevejigas» y el «Taladramanzanas», los globos para pesar el vacío y para estudio del sonido, el tubo en U de demostración de «Boyle», el huevo eléctrico «De la Rive» y otras muchas piezas de los siglos mencionados.
- En la tercera, dedicada a la luz, se describen y muestran instrumentos de óptica como el «disco y el prisma de Newton», varios «Praxinoscopios» y «Zootropos», «Espectroscopios», «Linternas Mágicas», lentes convexas y cóncavas, microscopios y telescopios, etc.
- En la cuarta, correspondiente a la visión de la ciencia en los siglos XVIII y XIX, se interpreta como se entendían por la ciudadanía los avances tecnológicos y científicos acaecidos en esos periodos. Igualmente se presentan los arquetipos de los actores que poblaban las ciudades de Europa y Norteamérica divulgándolos. Una mezcla de pseudociencia, magia, misterio, pócimas milagrosas y demostraciones espectaculares y en ocasiones divertidas y muy atractivas.
- Para terminar el ciclo, y ya en la futura quinta cita de la serie se va a abordar el cambio de paradigma entre la física clásica o newtoniana y la física relativista basada en los principios de Einstein.

A continuación un *taller*, con una duración aproximada de 50 min., donde se comprueban de forma directa y fehaciente los conceptos y experiencias vividas por el público de las épocas descritas en el apartado anterior. Para ello, empleando instrumentos «vintage» para no dañar los originales, se repetían los experimentos más famosos que sorprendieron al público en las veladas científicas de finales del siglo

XVIII, del XIX y comienzos del XX, y que, de nuevo, hicieron pasar un rato divertido y ameno al público de hoy en día.

IMAGEN 4. *Conferencia «Los misterios de la luz» - IES Vicente Espinel (Málaga).*



Fuente: *Elaboración propia*.

La duración de la conferencia-taller, incluida la posterior resolución de dudas y preguntas, no ha excedido nunca de una hora y 30 minutos.

Para la *exposición* paralela se requería la disposición de vitrinas de diversos tamaños para albergar cada una de las piezas originales, dado su elevado valor histórico y crematístico.

Cada instrumento mostrado nos transmite mensajes directos sobre multitud de aspectos. Nos hablan de las horas de investigación para solucionar un reto científico, del esfuerzo para buscar el mejor modo de conseguir un aparato que satisficiera el principio físico o químico a replicar o visualizar y de la destreza de los constructores en el manejo de las herramientas para modelar los materiales. También hablan de la tenacidad de los fabricantes hasta alcanzar un resultado viable para satisfacer los diversos requerimientos de su fabricación y, de algún modo, cambiar las sociedades y la vida de las personas.

Ver las vitrinas donde se exponían era comprender y reafirmarnos en que estas joyas del pasado deben conservarse. Entender que no debemos, ni podemos, perder ese patrimonio para el futuro, porque es de todos.

AQUELLO QUE PERMITIÓ «CAMBIAR NUESTRO MUNDO»

Intentar describir en unas horas todo el recorrido de la evolución científica desde los albores del siglo XIX hasta finales del siglo XX era una tarea fuera del alcance de las conferencias y talleres de esta iniciativa. No teníamos ese objetivo. Limitamos nuestro horizonte a algunos grandes avances de la «Ciencia».

Imagen 5. *Conferencia «Del Magnetismo a la Electricidad» - Colegio Salesianos (Málaga).*



Fuente: *Elaboración propia*.

Nos focalizamos en describir determinados «momentos clave» de la historia de la evolución de la Física, describiendo sus protagonistas más relevantes y mostrando piezas valiosas de nuestra colección científica, eso sí, relacionadas con cada materia objeto de estudio. Sin duda esos objetos estuvieron presentes en cada momento histórico provocando cambios significativos en aquellas sociedades.

En las cuatro primeras conferencias hablamos de áreas de la física clásica, la tradicional, la física newtoniana. En la quinta si tuvimos que abordar la llamada física relativista o física cuántica, y mostrar instrumentos de ese ámbito temporal.

Los instrumentos empleados en las actividades son «joyas históricas», realizados con maderas nobles, con vidrio o baquelita, con metales como el cobre, el bronce, el latón, pulidos y tratados para su correcta conservación a lo largo del tiempo. Ese trabajo minucioso, especializado, artesanal, realizado en épocas pasadas ha permitido que casi todos ellos hayan llegado hasta nuestros días en un magnífico estado, incluso de correcto funcionamiento. Su manufactura denota el enorme esfuerzo que realizaron sus fabricantes para añadir a su uso práctico, a su eficacia para demostrar una ley o una propiedad física, una imagen atractiva y un uso fácil. En su día fueron piezas genuinas y útiles para los profesionales y/o los docentes que los emplearon.

Recorrer la exposición paralela a las conferencias, disfrutando con la observación de los aparatos, de sus detalles, de sus formas, intentando rememorar, entender, descifrar, su uso en los siglos pasados ha supuesto un placer para la multitud de personas que han asistido a los eventos.

Imagen 6. *Conferencia «Horror Vacui» - IES Aguilar y Eslava (Cabra - Córdoba).*



Fuente: *Elaboración propia.*

Para facilitar la comprensión de lo expuesto se prepararon visitas guiadas, asequibles y cercanas, realizadas al finalizar las conferencias, e igualmente se documen-

tó cada pieza mostrada mediante fichas legibles, breves, no excesivamente técnicas, detallando sus aspectos básicos (área de la física, época, propósito,…).

CONCLUSIÓN

Ya sabemos, y hemos afirmado en otras publicaciones anteriores del MAE, que los «Museos de Ciencia» son el sitio idóneo para que descansen estas piezas después de años sirviendo a generaciones de usuarios en la primera línea de trabajo tanto en el desarrollo de los avances científicos de las sociedades como en la formación de generaciones de personas.

Pero adicionalmente actividades como las acometidas por el MAE mediante este ciclo de conferencias temáticas y talleres «ad-hoc» permiten que muchas personas conozcan la trayectoria y el trabajo de hombres y mujeres, científicos de épocas precedentes. Nos predisponen a valorar su tesón, su dedicación, el tiempo empleado, la penuria de medios, las renuncias personales, y a visualizar la inteligencia y el sacrificio con el que lograron *«cambiar el mundo»*.

Sin duda el objetivo final de este ciclo de conferencias y exposiciones ha sido «*crear vocaciones científicas que permitan a nuestros hijos o nietos hacernos avanzar hacia sociedades más respetuosas con las personas y con el entorno natural*».

IMAGEN 7. *Conferencia «Del Magnetismo a la Electricidad» - IES Aguilar y Eslava (Cabra - Córdoba).*



Fuente: *Elaboración propia*.

REFERENCIAS

Álvarez Domínguez, P. (2018). *Mapping the museology of education in Spain:* an examination of where the issue currently stands. História da Educação, 22, 55, 293-313.

Álvarez Domínguez, P. (Coord.). (2016). *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad.* Trea.

Asensi Díaz, J. (2016). El museo de la educación y su entorno cultural, educativo, lúdico y turístico. *Revista Aula*, *22*, 117-131.

Beltrán Porter, J. P.; Navarro Brotóns, V. (2002): *Abriendo las cajas negras: colección de instrumentos científicos de la Universitat de Valènci*a. Publicaciones de la Universitat de València.

Fernández-Conde, M. y Sánchez-Tallón, J. (2013). *Los instrumentos antiguos de los gabinetes de Física. Propuesta de clasificación y estudio comparativo.* Revista Enseñanza de las Ciencias, 31 (2), 231-249.

Moreno Gómez, E. (2019): *Instrumentos de la ciencia española: Los aparatos históricos del CSIC*. Editorial Los Libros de la Catarata.

Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (2000). *Instrumentos científicos para la enseñanza de la física*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Cultura.

Narváez Bueno, M. (2008): *De raíz a corazón: Los gabinetes y los aparatos del Colegio San Estanislao de Kostka, El Palo*. Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga.

Ruiz Berrio, J. (Ed.). (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Biblioteca Nueva, Madrid.

Sanchidrián Blanco, C.; Mañas Valle, J.A. y López Mestanza, M. (2020). *El Museo Andaluz de la Educación, un proyecto hecho realidad.* Cabás, ISSN-e 1989-5909, Nº. 23, 2020, págs. 243-258.

Mañas Valle, J.A. y López Mestanza, M. (2021). *La futura zona expositiva sobre patrimonio científico del Museo Andaluz de la Educación.* Cabás, ISSN-e 1989-5909, Nº. 26, 2021, págs. 235-248.

Mañas Valle, J.A. y López Mestanza, M. (2022). *Dando «voz» a los instrumentos científicos históricos.* Cabás, ISSN-e 1989-5909, Nº. 28, 2022, págs. 113-134.

Mañas Valle, J.A. y López Mestanza, M. (2022). *The Use of the Historical Scientific Instruments of the Andalusian Museum of Education for Research and Teaching.* Historical Scientific Instruments, History of Education, Science education, Museum of Education, Physics. ISCHE 43-Histories of Educational Technologies: Cultural and Social Dimensions of Pedagogical Objects. 31 August /3 September 2022, Milan (Italy). Online 5–6 September 2022. https://www.ische.org/wp-content/uploads/2023/01/Book-of-Abstract-ISCHE-43-rev.pdf, págs. 458-460.

Mañas Valle, J.A. y López Mestanza, M. (2023). *Dando «voz» a los instrumentos científicos históricos.* Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo: audiencias, narrativas y objetos educativos: X Jornadas SEPHE. Cantabria (Santander y Polanco). Coord. por Eduardo Ortiz García, José Antonio González de la Torre, José Miguel Sáiz Gómez, Luis María Naya Garmendia, Paulí Dávila Balsera, 2023, ISBN 978-84-95302-80-9, págs. 506-529.

EL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO DIALOGA CON LOS CIUDADANOS DE BUENOS AIRES. LA NOCHE DE LOS MUSEOS Y LAS ESCUELAS HISTÓRICAS

The Historical Educational Heritage Dialogues with the Citizens of Buenos Aires. The Museums Night and the Historical Schools

Marcela Pelanda[1]
Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina)
https://orcid.org/0000-0003-0752-9962

Resumen

Desde 2008 el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires abre las puertas de las escuelas históricas a los ciudadanos para compartir, exponer, disfrutar y dialogar con su patrimonio histórico educativo. La Noche de los Museos constituye una estrategia de trabajo que suma a las escuelas a las acciones del Ministerio de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires y proyecta su historia desde la perspectiva cultural y la vida social de otra época. Rescatar esa historia durante esa noche fortalece y trasciende la función de la escuela. La Noche de los Museos potencia la agenda de estudio y de lectores del valioso patrimonio de las escuelas porteñas.

Palabras clave: Escuelas históricas; Patrimonio; Noche de los Museos; Ciudadanos.

[1] Doctorando de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Educación a Distancia. Fundadora del Centro de investigación y Biblioteca Especializada Roque Saenz Peña (2000), Archivo Rosario Vera Peñaloza perteneciente a la Escuela Normal Superior en lenguas Vivas N.° 1 (2004). Fundadora y Coordinadora del Programa Nacional Archivos Escolares perteneciente a la Biblioteca Nacional de Maestros del Ministerio de Educación de la Nación (2006) y el Programa Huellas de la Escuela. Legado de la Historia Educativa de la Ciudad de Buenos Aires. perteneciente al Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2008). República Argentina.

Abstract

Since 2008, the Ministry of Education city of Buenos Aires has opened the doors of historical schools to citizens to share, exhibit, enjoy and dialogue with their historical educational heritage. The night of the museums constitutes a work strategy that the City's schools join the actions of the Ministry of Culture of the City of Buenos Aires that transcends school activity and projects in its history the cultural perspective and social life of another epoch. Rescuing that history during that night strengthens and transcends the function of the school. The night of the museums enhances the study and reader agenda of the valuable heritage of the schools of the City of Buenos Aires.

Keywords: Historical Schools; Heritage; Night of Museums; Citizens.

INTRODUCCIÓN

La puesta en valor del patrimonio histórico de las escuelas tuvo en la Argentina y en especial en la Ciudad de Buenos Aires un recorrido valioso donde estuvimos involucrados en cada instancia de institucionalización y donde se protocolizó las intervenciones que explicitamos.

El programa *Huellas de la Escuela. Legado de la Historia Educativa de la Ciudad de Buenos Aires* acompaña a los miembros de las comunidades educativas en la recuperación, organización, puesta en valor y difusión del patrimonio histórico de los establecimientos educativos. Así fortalecen su identidad y escriben la historia educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de la República Argentina.

Las escuelas son un reservorio de patrimonio tangible e intangible del sistema educativo. Reconocer sus fuentes documentales, bibliográficas, los testimonios de los protagonistas y los recursos didácticos, nos permite identificar *huellas* que revelan los modos en que habitamos la vida cotidiana de las escuelas. *Huellas* que nos facultan a interpretar políticas públicas. Poner en valor estos fondos patrimoniales es pensar en el futuro educativo de nuestra Ciudad significando y significándonos. Toda escuela tiene una historia que la constituye y nos permite comprender el presente y lo que en él se hace.

El programa *Huellas de la Escuela. Legado de la historia educativa de la Ciudad de Buenos Aires* lo hemos fundado, diseñado y organizado a instancias del historiador y ex Ministro de Educación de la Ciudad Dr. Mariano Narodovsky, a través de la Resolución Ministerial N.º 2739 el 3 de junio de 2008.

Los objetivos plasmados en dicha Resolución refieren a: custodiar y gestar conciencia del patrimonio cultural y pedagógico existente en las escuelas. Movilizar a estudiantes, maestros, profesores y directivos a relevar y escribir a través del trabajo colaborativo entre instituciones culturales, científicas y académicas, la historia de la educación de la Ciudad que interpela nuestra acción educativa. Desarrollar proyectos a partir de fundamentos teóricos específicos significando los modelos subjetivos

de la infancia y la juventud en la intervención didáctica, pedagógica y política de la vida escolar a partir de las huellas halladas en los documentos.

Hemos organizado en esta trayectoria de puesta en valor del patrimonio histórico educativo diferentes actividades: creación de organizaciones, instituciones, centros y programas a nivel nacional y jurisdiccional que han sido, como expresamos con antelación, la secuencia de apropiación de estos fondos escolares. Realizamos investigaciones acerca de innovaciones pedagógicas pertenecientes al movimiento educativo de la **Escuela Nueva en Argentina**. La experiencia pedagógica de Olga y Leticia Cossettini (1930- 1950. Provincia de Santa Fe) elaborada a partir de documentos de la práctica y de la actividad académica de estas maestras, colaborando en los inicios en la divulgación y organización del actual Archivo Pedagógico Cossettini. Este archivo reúne 200 cuadernos de clase de alumnos de primero a sexto grado desde 1935 hasta 1950 de diferentes asignaturas, cartas con los intelectuales de la época, diario de maestros, acuarelas de niño y revistas elaboradas por los estudiantes, entre otros valiosos documentos. Este archivo está ubicado en la Ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, República Argentina.

La creación del **Centro de Investigación y Biblioteca Especializada** donde se acondicionaron más de 6.000 obras del normalismo argentino. Durante 1999 en la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N.º 1 «Pte. Roque Sáenz Peña» fue el inicio de valoración de colecciones de enciclopedias, manuales escolares y libros antiguos de la pedagógica y la didáctica de la escuela de formación de maestros más antigua de la Ciudad de Buenos Aires, y fue rectora para la organización de otras instituciones de las mismas características, con el acondicionamiento de un espacio exclusivo para la investigación educativa. Esto posibilitó la participación de programas de investigación con universidades.

La organización del **Museo de Sitio Adriana Rendón de López Mato** donde se dispusieron dos galerías de ingreso a la institución Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas «Roque Sáenz Peña» con exposiciones fotográficas permanentes e instalaciones temporarias de los casi 150 años de formación de maestros, en 1998. Este Museo de Sitio también alentó la organización de espacios museísticos y aulas museos en diferentes escuelas.

La constitución del **Archivo Histórico** «**Rosario Vera Peñaloza**» a partir de los documentos pertenecientes al archivo histórico de la secretaría de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N.º 1 «Pte. Roque Sáenz Peña» en el año 2004, fue el mentor de la organización de una red de archivos históricos escolares en el país.

La organización del **Centro de Recursos** donde se colecciona y se ponen a disposición los recursos didácticos utilizados en la educación de la escuela en los cuatro niveles de formación. Este espacio constituye un lugar de formación de futuros

maestros en las didácticas especiales desde el 2005, situado en la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N°1 «Pte. Roque Sáenz Peña».

Estos antecedentes permitieron desarrollar una política pública de organización de los documentos de las escuelas históricas del país a través de la creación del **Programa Nacional Archivos Escolares** perteneciente a la Biblioteca Nacional de Maestros del Ministerio de Educación de la Nación, Resolución Ministerial N.º 1422, en el año 2007.

Al igual que el programa Huellas de la Escuela, diferentes instituciones, entre ellas el Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educación, Cultura Escolar e Ciudadanía perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas, fueron fundadoras de la Red Iberoamericana de Investigación y Difusión del Patrimonio Histórico Educativo como un proceso de institucionalización en el resguardo del patrimonio escolar. Estos antecedentes permitieron diseñar el programa Huellas de la Escuela en clave de política pública, que custodia, conserva, estudia y difunde la historia educativa de la Ciudad de Buenos Aires con sus propios protagonistas.

El programa *Huellas* desde el 2008 desarrolla líneas de trabajo con las instituciones escolares para la puesta en valor de su patrimonio histórico educativo en lo que respecta a: la organización de la biblioteca histórico educativa, el archivo histórico, espacios museísticos[2], recuperar testimonios de la vida escolar, la historia de la arquitectura escolar y sus espacios, recursos didácticos para la enseñanza de la ciencia, la manualística escolar, historias biográficas de maestros y estudiantes, entre tantas otras *huellas.* Es por ello que hemos organizado la tarea en las siguientes series, según refiera a las instituciones o áreas involucradas en el trabajo colaborativo. **Huellas y la Escuela**, este apartado refiere a todo el trabajo realizado por el Programa en el acompañamiento a las comunidades educativas y al equipo específico de las escuelas en reconocer y organizar el patrimonio para su cuidado y accesibilidad. **Huellas de la Investigación** integra los trabajos colaborativos con cátedras de las universidades, profesorados, instituciones de investigación nacionales y extranjeros sobre hallazgos documentales específicos. Organización y participación en encuentros académicos difundiendo las acciones del Programa en el marco de la política pública de la Ciudad. Realización de publicaciones conjuntas. **Huellas y la Academia** son las acciones de trabajo con las academias nacionales,

[2] La organización de la biblioteca histórica escolar, archivo histórico escolar y espacio museístico se realizan a partir del diseño de un protocolo de intervención para institucionalizar el trabajo desde una política pública. Cada una de las comunidades educativas están acompañadas con cursos de capacitación, subsidios económicos en cada estadío de implementación. Esta implementación la hemos dividido en tres etapas de implementación con tres tramos de trabajo en cada una: biblioteca, archivo o espacio museístico.

institutos y fundaciones, en el marco de la investigación y difusión de las *huellas* de la historia educativa de la Ciudad de Buenos Aires. **Huellas y la Ciudad**, nos referimos al vínculo y las acciones que desde las escuelas y su patrimonio trascienden la vida escolar para la divulgación e intervención del espacio público aportando al concepto de Ciudad Educadora.

DESARROLLO

El trabajo desarrollado por las comunidades educativas con respecto a su propio patrimonio histórico educativo se fortaleció en las clases con los contenidos de enseñanza donde se incorporaron saberes específicos de la archivística, museografía, bibliotecología, investigación histórica y saberes de conservación preventiva, entre otros. También las escuelas desarrollaron acciones de investigación a partir de hallazgos de documentos inéditos promoviendo la divulgación al interior de la institución. Dada la valoración de los hallazgos o el lugar que los sucesos íntimos de la vida escolar identificados y su trascendencia a nivel de la Ciudad, de la jurisdicción o a nivel nacional, ocasionaron la necesidad de promover nuevas actividades que involucraron a los ciudadanos en general. Así fue que diseñamos «Maestros y Alumnos que hicieron historia», la participación en el Día del Patrimonio y en la Noche de los Museos, e intervenciones públicas. Con estas propuestas las comunidades educativas de las escuelas históricas comenzaron a participar junto con otras instituciones culturales, otros centros académicos y ministerios, que fortalecieron y trascendieron el trabajo cotidiano del aula para ponerlo en diálogo con el estudio e investigación específico.

A través de esta política pública desarrollada por programas a nivel nacional y de la Ciudad en el resguardo del patrimonio histórico educativo, muchas escuelas organizan sus archivos, bibliotecas históricas y espacios museísticos, o han organizado un cuidado y protección de sus fondos.

Buenos Aires fue la primera ciudad en América en sumarse a la organización de la Noche de los Museos. Esta iniciativa comenzó en 2004 cuando los museos, los edificios emblemáticos y espacios culturales abrieron sus puertas en un horario no habitual nocturno para compartir su patrimonio en forma gratuita y una programación especial. La Noche de los Museos o Larga Noche de los Museos tuvo su origen en Berlín en 1997, la propuesta fue bien recibida y creció año tras año esparciéndose a más ciudades en el mundo, ampliándose los eventos culturales y nocturnos en centros culturales europeos.

En 2008 fue la Escuela Normal N.º 1 junto al Programa Huellas quienes propusieron a las autoridades del Ministerio de Educación de la Ciudad participar con la apertura de la escuela esa noche. Comenzaron a debatirse varias temáticas

por parte del área de Cultura y también del área de Educación. El Ministerio de Cultura refería que las escuelas no tenían museo o archivo instituidos formalmente y Educación decía que las escuelas no tenían el personal apropiado, la seguridad y el cuidado del patrimonio. Durante esta primera iniciativa se trabajó para habilitar políticamente esta posibilidad y acondicionar los requisitos de cada Ministerio. Se exploraron diferentes actividades que acercarán al público en general a los fondos documentales de las escuelas.

La participación de escuelas en la Noche de los Museos puso en marcha un conjunto de áreas a trabajar. Mantenimiento de los edificios, seguridad, personal de limpieza, viandas para el personal que trabajara esa noche y equipos pedagógicos y artísticos junto a la comunidad para diseñar el programa de actividades. Entre las actividades podemos mencionar: conferencias, presentaciones de libros, exposiciones, muestras, guiones, señalética, instalaciones, obras de teatro, intervenciones en la entrada, en patios, orquestas, representaciones históricas y actividades al aire libre en diferentes lugares del edificio escolar. Se seleccionaba una parte de la escuela para habilitar durante esa velada, y se comenzaba a acondicionar cuando terminaban las clases. Es en esa oportunidad cuando los profesores de música se presentan como artistas, la escuela toda se ilumina y muestra sus placas, sus bustos, bibliotecas, obras de arte y la belleza, la armonía del diálogo con los vecinos, los ex alumnos y los graduados son convocados nuevamente en los espacios. Así la escuela es habitada desde otra perspectiva: la de la cultura. Los programas de las actividades que se ofrecen durante esa noche se divulgan para promover una asistencia que trascienda a la comunidad educativa actual.

Fue creciendo la cantidad de escuelas participantes, así como la complejidad y variedad de actividades propuestas. El trabajo de las primeras escuelas participantes fue pionero en la organización que se lograba con grandes esfuerzos personales y luego se protocolizó e institucionalizó. Además, se organizaron capacitaciones durante la preparación del año para que los profesores tomaran a la Noche de los Museos como la gran oportunidad para compartir su patrimonio, su arte y su ciencia pero fundamentalmente a la escuela como puerta de la vida cultural de la comunidad.

Un recurso que diseñamos al principio de este proyecto para fortalecer la participación fue la «Escuela Huésped». Esta idea ayudó a tomar confianza a los grupos de trabajos sobre patrimonio. «Escuela Huésped» significa que un establecimiento educativo presentaba sus actividades y propuestas en el espacio de otra institución que tenía mayor experiencia. A continuación presentamos en el siguiente cuadro la cantidad de escuelas participantes desde el año 2008 hasta el inicio de la pandemia de Covid- 19. En el cuadro se evidencia con claridad que este recurso permitió crecer exponencialmente al siguiente año. Los marcos del cuadro representan los

diferentes diseños de invitación realizados durante once años de implementación de la Noche de los Museos.

Gráfico 1. *Evolución de la participación de las escuelas en la Noche de los Museos. 2008 a 2019.*



La pandemia de Covid- 19 fue para el Programa Huellas una gran oportunidad al realizar encuentros semanales virtuales de trabajo con la comunidad de escuelas que recuperan su patrimonio. Muchas instituciones pudieron organizar en diferentes presentaciones las actividades diseñadas en la Noche de los Museos y así reflexionar sobre el impacto pedagógico, cultural, afectivo y emocional de las acciones. Se desarrollaron más de setenta encuentros y más tres jornadas internacionales. Este trabajo continuado fue enriquecido con investigaciones y diálogos abiertos con especialistas. El compartir las experiencias de otros y con otros equipos de patrimonio de las escuelas históricas permitió que la participación en la siguiente Noche de los Museos se incrementara. A continuación compartimos el material de divulgación del Ministerio de Educación donde se convoca a toda la comunidad a participar de los recorridos por zonas. Fue la primera Noche de los Museos luego de la pandemia.

Imagen 1. *Afiche difusión Noche de los Museos 2022.*



Fuente: *Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.*

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Imagen 2. *Bienvenida apertura de la Noche de los Museos 2022.*



Fuente: *Escuela Técnica Otto Krause Hall de Ingreso.*

Imagen 3. *Pasillos de la Paz.*



Fuente: *Noche de los Museos 2023.*

Imagen 4. *Puesta en valor de aparatos de Enseñanza de Ciencias.*



Fuente: *Escuela Normal N ° 1. Noche de los Museos 2009.*

Las imágenes que anteceden, los resultados y la discusión de esta presentación son elocuentes en evidenciar el patrimonio histórico educativo de las escuelas acondicionadas para compartir la Noche de los Museos. La actividad artística atraviesa toda la noche en diferentes espacios, los pasillos y caminos de un lugar a otro de la escuela. Se coloca señalética y se acondiciona la estética pedagógicamente.

En esta última imagen, las profesoras de Física restauraron los instrumentos didácticos para la enseñanza de la ciencia y la pusieron en funcionamiento explicando los contenidos a niños jóvenes y adultos. La participación y la experimentación constituyen la clave en habitar la escuela como espacio museístico. Los visitantes, las familias, los estudiantes, sus maestros, los vecinos, las autoridades y los miembros de otros museos gestan un clima de encuentro y disfrute cultural que enriquece y potencia la vida escolar. El fondo patrimonial de la escuela es fruto de su propia historia y el legado de su vivir, que revelan en esa «noche mágica» un nuevo espacio de aprender y enseñar con la comunidad toda.

La participación de las escuelas históricas en la Noche de los Museos ya se ha instituido no sólo para el Ministerio de Educación sino también para el Ministerio de Cultura, quien fomenta durante todo el año el trabajo colaborativo entre los museos cercanos a las escuelas históricas. Este espacio de trabajo es reciente y se intenta que conservadores, museólogos, archiveros, gestores culturales junto con maestros, profesores, bibliotecarios y especialistas en historia se potencien. Este trabajo colaborativo entre los equipos de Cultura y los equipos de Educación fortalece

una comunidad de profesionales en el bienestar y el cuidado del patrimonio y el disfrute de los bienes culturales.

Las escuelas proyectan dentro del plan de trabajo anual las colecciones que se pondrán en valor durante el año, fortalecen las muestras y exposiciones con nuevos desafíos. En ese marco se acompañan los vínculos con otras instituciones académicas que enriquecen la significación de los fondos. La Noche de los Museos deja de ser una noche para transformarse en un momento de puertas y cielo abierto de la vida escolar que la comunidad educativa prepara todo el año.

Imagen 5. *Invitación Noche de los Museos.*



Fuente: *Escuela Normal N°1 2015.*

Según el valor del patrimonio en las instituciones se han realizado actividades que entraman el teatro y la escritura de escenas de historias donde los documentos, los relatos orales, los espacios y los hallazgos de antiguas películas ofrecen la posibilidad de un acercamiento a la reconstrucción de momentos históricos de las instituciones. En el caso de la imagen que está a continuación se divulgó una Noche de los Museos donde se reconstruyeron tres visitas según los datos que nos aportaron los documentos. Esta actividad que incluyó los autos de época y la caracterización de los actores, permitió gestar en el ingreso a la escuela histórica de la Ciudad, frente a una gran avenida, un público emocionado y conmovido.

El patrimonio histórico educativo no solo es un bien sino es un contenido de enseñanza que en la práctica pedagógica requiere saberes específicos y experiencia de intervención este proceso lo hemos organizado en una didáctica específica. Los docentes comienzan a desarrollar estrategias pedagógicas transformando el patrimonio histórico educativo en recurso didáctico para la enseñanza.

El patrimonio histórico educativo promueve a partir de los documentos hallados en las escuelas históricas, el estudio, la investigación y la especialización, for-

mando un perfil profesional e institucional. Estos hallazgos y su estudio fortalece la comunidad académica en las áreas que éste hace referencia.

El patrimonio histórico educativo auspicia la comprensión de los hechos cotidianos de la escuela, del barrio y de la familia en una microhistoria cercana a la comunidad escribiendo desde huellas el significado de un período histórico. Además el patrimonio histórico educativo nos permite deconstruir el hoy a partir de documentos donde la sensibilidad de los protagonistas están impresas.

La Noche de los Museos es una oportunidad para que esa historia de la estética de las emociones de nuestra infancia se signifique en los recuerdos y se vuelvan a mirar. Darle a las emociones las nuevas significaciones que han construido nuestra realidad. Los ciudadanos de la ciudad disfrutan regresar a sus escuelas compartír, significar o tan solo recordarse niños y jóvenes. Además otros ciudadanos se sorprenden en reconocen el valor de los fondos patrimoniales en las escuelas hist

CONCLUSIÓN

La participación de las escuelas históricas de la Ciudad en la Noche de los Museos ha desarrollado actividades valiosas y creativas de las comunidades educativas. La Noche de los Museos es un aliciente para dar continuidad al trabajo con el patrimonio ya que la apertura al público en general es convocante y motivacional en sí mismo.

Actividades como «Maestros y alumnos que hicieron historia», edificios escolares que son cuerpos de teorías pedagógicas, representaciones de sucesos que revelan las investigaciones con documentos originales, lecturas públicas de correspondencias o documentos, son algunas de las acciones en que se expresan los fondos patrimoniales para acercarse al público. Y así se atrapan los recuerdos de generaciones de ex maestros y ex alumnos educados en esas instituciones que custodian las huellas de infancia y juventud.

Los equipos de trabajo se van renovando por diferentes motivos y eso requiere una capacitación y acompañamiento de los nuevos grupos. Cada comunidad escolar se encuentra respecto a su patrimonio en diferentes estadíos de descripción, conservación, divulgación e investigación que hemos organizado según un protocolo de intervención organizado en tres etapas y tres tramos de trabajo cada una.

La Noche de los Museos si bien está organizada por el Ministerio de Cultura, es una propuesta que las escuelas históricas ya sienten suya. Sin embargo debemos continuar trabajando para que trascienda la actividad escolar y se proyecte a una actividad cultural o quizás, que las propuestas de esa noche sean mitad de camino entre la escuela y el museo.

REFERENCIAS

Pelanda, M. y Abiuso, F. (2023). *Estudio sobre documentos pedagógico didácticos perteneciente a archivos históricos escolares de Escuelas Normales. Argentina.* Revista História da Educação (Online) 2024, v. 28, e128508 DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/128508

Pelanda, M. (Coord.) (2015). *Patrimonio histórico educativo. Investigaciones y experiencias en América Latina y Península Ibérica*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires.

Pelanda, M. y Zurita, O. (2015). ¡*Una historia por escribir! Los archivos históricos de escuelas y su organización*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires.

Programa «Huellas de la Escuela» (2010). *Huellas de Sarmiento en la escuela Catedral al Norte*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Buenos Aires.

Programa «Huellas de la Escuela» (2013). *Huellas de la enseñanza de las ciencias en las escuelas*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires.

Programa «Huellas de la Escuela» (2013). *Escuelas que fueron… escuelas que permanecen: Entrevistas en la Noche de los Museos*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Programa «Huellas de la Escuela» (2013). *Recuperación de documentos fílmicos: Escuela Normal N.º 1 «Presidente Roque Saénz Peña»*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires.

Programa «Huellas de la Escuela» (2013). *Correspondencia de Domingo F. Sarmiento a Emma Nicolay de Caprile*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires.

HISTORIA PÚBLICA DE LA EDUCACIÓN: LA HISTORIA DE LOS CENTROS ESCOLARES EN SUS WEBS

Public History of Education: The History of Schools on their Web Pages

Manuel Hijano del Río
Universidad de Málaga (España)
https://orcid.org/0000-0002-0993-4809

Resumen

La historia pública se entiende como la construcción democrática de la historia. Es una tarea donde se combinan la difusión y divulgación de los contenidos con la rigurosidad científica. Entendemos que los contenidos histórico-educativos de las webs de los centros son ejemplos de historia pública de la educación. De acuerdo con esta tesis inicial, este trabajo analiza los textos de 64 webs, con el estudio de Fontal (2003). Se demuestra que un número relevante de webs pretenden no solo difundir esos contenidos, sino crear una vinculación emocional con los centros, desde su historia.

Palabras clave: Historia pública; Internet; Historia de la Educación.

Abstract

Public history is understood as the democratic construction of history. It is a task where the dissemination and dissemination of content is combined with scientific rigor. We understand that the historical-educational contents of the centers' websites are examples of public history of education. In accordance with this initial thesis, this work analyzes the texts of 64 websites, with the study of Fontal (2003). It is shown that a relevant number of websites aim not only to disseminate this content, but also to create an emotional connection with the centers, based on their history.

Keywords: Public History; Internet; History of Education.

INTRODUCCIÓN

Los orígenes del concepto historia pública no están claros. Autores como Kelley (1978), Conard (2002 y 2015), Cauvin (2016 y 2018) o Miquel y González (2022), entre otros, se detienen en esos inicios difusos. Es más, la puesta en valor actual de las definiciones está descubriendo que muchas de las tareas realizadas hasta el momento ya se ajustaban fielmente, pero sin expresarlo, a ese término. Numerosos investigadores e investigadoras confiesan que hace décadas ya promovían historia pública. Sin embargo, la historia pública, a pesar de ser una idea controvertida y ambigua, está adquiriendo cada vez más protagonismo en la lista de tareas encomendadas a historiadores/as.

En las bases del concepto subyace un interés democrático de elaboración del conocimiento y un ejercicio de autocrítica para desmontar la torre de marfil donde reside el saber académico (Cauvin, 2018 y Gomes, 2019). A su vez, conforme la aceptación de esta encomienda se va extendiendo, sus definiciones y ámbitos de trabajo crecen en igual medida, a la vez que ganan en complejidad y diversidad (Villares, Ortega y Morant, 2023). La historia pública incluye los discursos que muestran y/o construyen representaciones del pasado con intención democrática, provocando la participación ciudadana (académicos, instituciones de todo tipo, colectivos sociales, …) a través de formatos y medios no necesariamente académicos, pero mostrados de forma rigurosa. Museos, espacios arqueológicos, campos de batalla, elementos del patrimonio, elaboración y asesoramiento para programas de televisión o radio, o documentales, entre otros, se erigen como espacios de comunicación sobre historia, que completan/redefinen las relaciones entre comunidades expertas y público, entre historiadoras/es y ciudadanía (Mira y Zurita, 2020). Supone reflexionar sobre

> las diversas formas en que la historia de una sociedad se crea, institucionaliza, difunde y comprende; de hecho, las formas en cómo se comunica y se representa el pasado es una pregunta por los usos políticos de la historia, que a su vez, reflejan las tensiones que existen al interior de una sociedad por posicionar una u otra visión de los acontecimientos pasados (Torres, 2020, pp. 230-231).

Estamos, por tanto, ante un término poliédrico que «dificulta el consens envers una única definició» (Miguel y González, 2022, p. 166). Faye Sayer aporta una categorización para esclarecer. Él entiende dos formas de concebir la historia pública, citadas por Viñao (2020): una transmisión de contenidos de historia a un público ajeno al mundo académico o la producción y práctica de historia en comunión con públicos determinados. Una distinción que parece necesaria y muy convincente en el momento de distinguir determinadas prácticas de historia pública.

Esta perspectiva de la historia está siendo difundida y asimilada también en el ámbito de la historia de la educación. Investigaciones recientes, como las incluidas en el número 39 de la revista Educación i Historia, nos acercan a esta realidad, así como el trabajo ya mencionado de Viñao (2020). Miquel y González (2022). Todos ellos, además, vinculan historia pública, internet e historia de la educación:

> Internet ha jugat un paper fonamental en el creixement de la historia pública. No només ha permès als historiadors estar en contacte directe amb les audiències, 22 sinó que ha provocat tota una sèrie d'iniciatives ciutadanes que de forma mancomunada (crowdsourcing), o no, estan creant i divulgant continguts històrics (Miguel y González, 2022, p. 168).

En efecto, las páginas webs de los centros escolares –tanto públicos como privados– están dedicando cada vez con más frecuencia espacios a la exposición de contenidos sobre su pasado y se están erigiendo en un ejemplo de historia pública de la educación. Artículos de hace algunos años (Betancort y Almeida, 2001; Dávila y otros, 2003 e Hijano, 2007) resaltaban cómo los centros ya mostraban un especial interés por estos canales de comunicación. Estos trabajos entendían esas herramientas como un medio en auge de recreación/reconstrucción de su pasado. Unos lugares donde se exponían contenidos consensuados por la comunidad educativa para dar a conocer su historia con una intencionalidad explícita.

Los objetivos de este estudio se centran en descubrir la evolución de la presencia de la historia de la educación en las webs de los centros y, en segundo término, el medio, los fines, la naturaleza de los textos, y las estructuras de los contenidos para ser considerados como un ejemplo de historia pública de la educación[1]. Pretendemos revelar los recursos textuales, estructura de sus expresiones, su relación con los significados, así como la existencia o no de vías mecanismos mentales inducidos por las expresiones lingüísticas empleadas. En definitiva, ahondar acerca de las características de la historia pública de la educación mostrada a través de esa vía.

DESARROLLO

Para la selección de la muestra de webs a investigar, se han utilizado 64 páginas de CEIP e IES de Andalucía que reservan un espacio al relato de su historia[2]. La selección de la muestra para el estudio ha procurado que estuvieran representados

[1] Este estudio se realiza con el apoyo del Proyecto de investigación HUM387 denominado «La historia pública de la Educación en Andalucía (1990-2020)» (IP Carmen Sanchidrián Blanco (UMA) y Juan Luis Rubio Mayoral (US)), del Plan Andaluz de Investigación (PAI).

[2] La lista de páginas web analizadas se encuentra en el apartado de referencias de este trabajo.

todo tipo de centros (públicos, privados subvencionados religiosos, privados subvencionados no religiosos y privados no subvencionados).

Además, hemos descartado las webs de los institutos histórico-educativos andaluces porque consideramos que merecen un estudio aparte debido a la presencia de un grado de concienciación, sensibilización y difusión de su patrimonio diferente al del resto de los centros. Con el mismo argumento, tampoco se han utilizado las webs de los museos relacionados con la historia de la educación, ya sean físicos o virtuales, las cuales también podrían ser objeto de análisis por separado.

Para su estudio se ha partido del análisis de contenido por categorías de Fontal (2003) y Fontal, Sánchez y Cepeda (2018) realizado de la web personas y patrimonio[3]. Esta web es una actuación del Observatorio de Educación Patrimonial de España con el objetivo de «recabar datos sobre los significados del patrimonio para las personas». El proyecto está subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, en un primer momento, y el Ministerio de Economía y Competitividad, posteriormente. Es un espacio en internet donde aparecen textos de experiencias personales sobre diferentes elementos patrimoniales. El artículo de Fontal, Sánchez y Cepeda (2018) analiza categorialmente los contenidos de esas aportaciones.

Hemos considerado que para nuestro caso esa investigación es una herramienta muy útil porque proporciona la oportunidad para profundizar en el análisis crítico del discurso de los textos histórico-educativos de las webs elegidas. Concretamente, hemos partido de las categorías usadas por estos autores, para a continuación, reformularlas y obtener al final las siguientes: conocer, comprender, valorar/preservar, transmitir/sociabilizar e identizar. Una vez determinadas las categorías para este examen, se procedió a elaborar una ficha de cada web, donde se han registrado sus textos, encuadrándolos en cada categoría.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La muestra para el estudio se consiguió incluyendo los términos «colegio historia» de las ocho provincias de Andalucía en el motor de búsqueda Google. De los resultados conseguidos de cada provincia, se seleccionarion los primeros y, además, se buscó que tuvieran diferentes titularidades. En total, se escogieron 64 páginas. El reparto según su titularidad es el siguiente:

[3] https://personasypatrimonios.com/el-proyecto-personas-y-patrimonios/.

Tabla 1. Características de la muestra seleccionada.

Titularidad del Centro	Número de webs
Privado no subvencionado	7
Privado subvencionado religioso	45
Privado subvencionado no religioso	5
Público	7
Total	64

Fuente: *Elaboración propia a partir de la muestra analizada*

Posteriormente, los textos de estas webs se categorizaron en una ficha individual. El número de páginas que incluyen contenidos en cada apartado aparece en la Tabla 2.

Tabla 2. Número de páginas webs en cada categoría.

Categoría	Número de webs y (%) respecto al total	
Conocer	64	100%
Comprender	55	86%
Valorar/Preservar	23	36%
Transmitir/sociabilizar	13	20%
Identizar	12	19%

Fuente: *Elaboración propia a partir de la muestra analizada.*

La primera categoría es conocer. Según Fontal, Sánchez y Cepeda (2018), es la acción básica de aproximación a un contenido. En este caso, se encuadran los textos con la información sobre la historia de cada centro mostrada de forma descriptiva y, en muchos casos, usando escrupulosamente el eje cronológico. Las valoraciones carecen de espacio en estos textos.

Esta opción es utilizada por las 64 páginas webs analizadas. Es el recurso más empleado y se han recogido numerosos ejemplos de ello. En todas las webs el espacio reservado a su pasado incluye una sucesión de hechos. Profundizando, cabría distinguir aquellos relatos muy breves donde los acontecimientos discurren rápidamente. Una muestra es un párrafo extraído del colegio jesuita malagueño San José, donde con tan solo 33 palabras se resume la trayectoria del centro desde 1887 hasta la actualidad: «Fundado en 1906, su origen se remonta a 1887 cuando se creó el Círculo Católico para obreros San Francisco Javier. Tras varias ubicaciones, desde 1968 se sitúa en la barriada malagueña de Carranque» (Colegio San José, s.f.).

En el extremo opuesto, se encuentran numerosas webs. Una de ellas es la del Colegio Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús de Córdoba, donde el recorrido histórico aparece más detallado, aunque sin perder el carácter exclusivamente descriptivo y con el sustento de la cronología:

> El 16 de octubre de 1880 se constituyó la primera comunidad de Esclavas en Córdoba. El Obispo les cedió la iglesia de San Juan de los Caballeros. El 3 de octubre de 1881 se abrió una escuela gratuita para niñas de familias con pocos recursos. Habilitaron para clases una de las naves de la iglesia. La matrícula de ese primer año fue de 40 alumnas, porque los locales no permitían un número mayor. Desde esa fecha hasta 1893, aumentó a 60. En 1931 empezó a funcionar un centro de pago. Al principio se daban en él clases particulares. Desde 1934, fue ya un Colegio externado, con la estructura exigida por las leyes del momento. En 1936 se comenzó a recibir alumnas mediopensionistas y, en 1938, internas. En 1942, las clases y la comunidad se trasladaron a la calle Encarnación y se empezaron las obras de remodelación del edificio de la Plaza de San Juan. Una vez terminadas éstas, en 1944, la actividad escolar se reanudó en él. Hasta el curso 1968-69 existieron en estos locales dos centros independientes: la escuela gratuita, convertida en Patronato, y el colegio de pago. En ese año, siguiendo las orientaciones sociales del Concilio Vaticano II, ambos centros se fundieron en uno solo (Comunidad Esclavas Sagrado Corazón de Córdoba, s.f.).

Aunque también encontramos justificación a la brevedad de las descripciones: «Cualquier intento de resumen de la labor desarrollada en 50 años de trabajo en el Colegio Caja Granada es una tarea que requeriría bastante más espacio del aquí disponible» (Colegio Cajagranada, s.f.).

La segunda categoría –comprender– avanza en el estudio de los contenidos literales de las webs. En este apartado se encuadran los textos que pretenden dar a conocer, difundir o divulgar la importancia del centro, el porqué de su presencia en el momento de creación y lo que ha supuesto su desarrollo. Aquí situamos el 86% de las webs. Se trata de explicar por medio de su historia su necesidad, su justificación, su aportación a la comunidad. En este caso, las cifras ya descienden con respecto a la categoría anterior. Ya no son tantos los centros que dedican espacio a este cometido. Disponemos de varios ejemplos de este epígrafe, como el del Instituto público granadino IES La Madraza:

> El actual IES La Madraza surgió a mediados de la década de los ochenta como Extensión del Instituto Cartuja ante la demanda de puestos escolares de enseñanzas medias ya que la zona carecía en aquellas fechas de centros donde se pudiera cursar el Bachillerato (IES La Madraza, s.f.)

El relato de las intenciones de Andrés Manjón para fundar las Escuelas del Ave María, también en Granada, es muy conocido y excelente ejemplo de este grupo de textos:

> El principio de las Escuelas del Ave María fue así (…) Más he aquí que un día que bajaba sobre mi burra mansa, para la Universidad (y montado como siempre en el borriquito de mi fijo pensamiento), oí sorprendido canturrear la Doctrina Cristiana en una cueva que caía sobre el camino, y me dio un salto el corazón. Descendí de la burra, trepé por las veredas y hallé en una cueva una mujer pequeña y vulgar, rodeada de diez chiquillas, algunas de cuales eran gitanas. Entonces me avergoncé de no haber hecho yo siquiera lo que aquella mujer salida del Hospicio estaba haciendo (Escuelas del Ave María, s.f.).

Un caso semejante a las escuelas manjonianas lo protagonizan en Málaga las Jesuitinas de Gamarra, cuando describen sus primeros pasos en esta ciudad:

> Las Hijas de Jesús llegan a Málaga en marzo de 1943 para entrevistarse con el Sr. Obispo, D. Balbino Santos Oliveira, y solicitar autorización para fundar un colegio. En contra de lo que el Obispo suponía, no querían establecerse en zona de familias de clase alta, sino donde hubiera mayores necesidades de educación cristiana y servicio a los más pobres, por esta razón les indicó la zona de Haza del Campillo y Arroyo del Cuarto, entre el Camino de Antequera y el Camino de Suárez (Colegio Gamarra, s.f.).

Tras conocer y comprender, se llega a la puesta en valor y preservación del centro por medio de su pasado. Es decir, la tercera categoría: valorizar y preservar. Es una proyección donde se vincula el presente con la historia, de acuerdo con los fines iniciales y su trayectoria, se define, se valora. Se trata de reconocer la importancia de la presencia del colegio. El papel desempeñado por la institución a lo largo del tiempo. Entramos en el campo de las emociones, de la subjetividad, del vínculo personal y afectivo de las personas con, en este caso, el colegio. No se trata solo de un edificio con una presencia histórica, sino un espacio donde se concentran emociones. Se trata de «dotar de importancia, más allá de la que pueda tener algo por el mero hecho de existir, a una cosa que previamente carecía de ella y que, gracias al vínculo establecido con la persona, puede llegar a tenerla» (Fontal, Sánchez y Cepeda, 2018, p. 61). Aunque ya el número de ejemplos agrupados en esta categoría disminuyen con respecto a las anteriores –solo lo hace el 36% de las webs– se puede mostrar el del CEIP Europa de Almería:

> En la actualidad, el reconocimiento a la actividad del CEIP Europa es patente y su gran carga histórica le hace ser un centro de referencia y se le ha unido ese gran nombre, el de José Ramos Santander, como reconocimiento a la labor contributiva que facilitó en su origen y del que estamos todos tan orgullosos. Bienvenidos todos/as al CEIP Europa José Ramos Santander (Colegio Europa, s.f.).

Otras citas, también extraídas de la selección investigada, pertenecen al onubense IES Pablo Neruda o al cordobés Colegio Virgen del Carmen:

> Y aquí estamos tras tantos avatares. Cuántos alumnos han pasado ya por aquí, cuántas situaciones positivas y algunas negativas, cuánto hemos aprendido a pesar de algunas decepciones. Y, aunque son muchos los profesores que han pasado por el Centro, aún quedamos un buen puñado de los de antaño que seguimos trabajando con entusiasmo (IES Pablo Neruda, s.f.).

> De aquellos primeros años, perdura la estructura del edificio, el campo de deportes y la piscina (entonces alberca), pero sobre todo perdura el Ideario de San Juan de la Cruz y Santa Teresa, principio de amor y razón fundamental por la que nació nuestro colegio (Colegio Virgen del Carmen, s.f.).

La siguiente categoría es transmitir/socializar. Entendida como la vinculación entre la historia y la memoria de los centros, y su comunidad. Una relación que va más allá del puro espacio físico del colegio. El centro nace en el seno de un colectivo humano, forma parte del patrimonio familiar en todo caso, pero a su vez, trasciende más allá de sus límites físicos para definir, influir e integrarse en el patrimonio geográfico e histórico de la sociedad a modo de círculos concéntricos sociales. El colegio en ese momento no es propiedad tan solo de sus titulares, sino también de la ciudad. Se incorpora a la herencia de un lugar. El colegio deja de ser propiedad de unos/as para serlo de todos.

De nuevo exponemos algunos testimonios encuadrados en este apartado, empezando por la malacitana Escuela Santa María de los Ángeles: «La Escuela nació en los años 50, como la primera Escuela de Formación Profesional femenina de España, en respuesta a la necesidad de formar mujeres para que pudieran trabajar en las fábricas textiles malagueñas» (Escuela Santa María de los Ángeles, s.f.). La creación del Colegio de la Asunción, también en Málaga, es aplaudida por la ciudad: «En Málaga, y en otras ciudades de Andalucía, se acoge con entusiasmo el proyecto de fundación. Obtenidos los permisos civiles y eclesiásticos, se alquila un piso en la calle Nosquera, nº 7, cercano al convento de las Catalinas» (Colegio La Asunción, s.f.). Y la jerezana La Salle.

> La ciudad de Jerez de la Frontera es una de las ciudades más privilegiadas en el ámbito de La Salle, porque cuenta con tres Centros educativos más que centenarios, y un Hogar de acogida de jóvenes necesitados, de reciente creación. La Asociación de Caballeros Católicos que funcionaba en Jerez por los años 1880, presidida por D. Pedro Domecq y Loustau, que conocía a los Hermanos de las Escuelas Cristianas o Hermanos de La Salle, fue quien pidió al instituto, su establecimiento en Jerez (La Salle de Jerez, s.f.).

La última categoría se centra en la conformación de la identidad del centro –identizar–, entendida como la resultante del esfuerzo de toda la comunidad educativa. La indica un 19% de las páginas webs. La herencia histórica, la vinculación con el territorio, la difusión de un ideario, los avatares acontecidos a lo largo de su existencia, se expresa con la finalidad de compartir una identidad. Ya se exprese de una forma explícita o no. Seleccionamos tres ejemplos de esta categoría, pertenecientes a colegios de Chiclana, Málaga, y Huelva, respectivamente:

> El 9 de octubre de 1908 llegaban a Chiclana los tres primeros Hermanos de las Escuelas Cristianas: Froilán de Jesús, Seleuque y Domingo José. No tardaron en despertar la admiración de todos por su entrega al trabajo escolar, por su preparación pedagógica y cultural y por el buen ambiente colegial y familiar que supieron crear en aquella humilde escuela gratuita de tres aulas, dirigida a los más pobres de la localidad (Escuelas Cristianas, s.f.).
>
> El prestigio del Colegio creció gracias a la inestimable dedicación vocacional y profesional del profesorado. Sus resultados académicos en la prueba de acceso a la universidad avalan una sólida formación académica. Además, la visión de la educación del centro incluye una continua preocupación por la formación en valores que garantice una educación integral de la persona (Colegio León XIII, s.f.).

> Nuestro instituto ha sido durante más de cien años la institución pública y laica que mejor ha vertebrado y cohesionado a la provincia de Huelva. Por sus aulas han pasado alumnos de la Sierra y el Condado, de la Costa y del Andévalo y de la Cuenca Minera. Y es un orgullo que muchos de los otros Institutos de la ciudad y de la provincia lleven nombres de nuestros antiguos alumnos y profesores (IES La Rábida, s.f.).

CONCLUSIONES

Tras el estudio de las páginas webs de colegios andaluces, observamos cómo estas se han convertido en un recurso de construcción de historia pública de la educación, con unas características propias. Los espacios dedicados al pasado se nutren de contenidos históricos con fines divulgativos que se compaginan con otros de mayor calado y menos explícitos, como los sencillamente publicitarios. Aunque en estudios anteriores de veinte webs (Hijano, 2007) anunciaban ya la importancia a la hora de elegir los centros por parte de las familias, en este trabajo hemos tenido la oportunidad de profundizar aún más en los textos, en los pasajes de carácter historiográficos. En este caso, además, triplicamos la muestra hasta llegar a la cifra de 64 páginas, con lo cual se consigue el objetivo de visibilizar y analizar esta práctica tan extendida de historia pública de la educación.

En este estudio, hemos descubierto diferencias en los discursos cuando ahondamos en su intenciones y sentidos. Aunque todos los contenidos analizados proporcionan una información descriptiva, con mayor o menor extensión y/o rigurosidad, a partir de ahí, las webs abandonan otros aspectos considerados tan importantes o más, para este tipo de herramientas virtuales.

Así, a partir de la simple descripción de las fechas, cronológicamente reseñadas, desvelamos centros que prosiguen su relato con la comprensión ese listado de onomásticas. La página, en ese momento gana en sensibilidad y calidez. Pero entendemos que el salto cualitativo fundamental se da cuando el relato adquiere rasgos emocionales definitivos con el propósito de que los/as lectores/as valoren, sean sensibles a los frías efemérides, sientan el colegio como suyo tanto por formar parte de la comunidad educativa, como vecino de la localidad, hagan un ejercicio de empatía con los/as precursores/as del centro y sus antepasados y, por último, compartir un ideario y una identidad.

Precisamente estos últimos puntos son los que mejor definen estos contenidos como prácticas de historia pública de la educación, puesto que el carácter valorativo anexado a lo emotivo, transforma el rigor académico en rigurosidad divulgativa, adscribiendo a la ciudadanía al entendimiento de los textos.

REFERENCIAS

Betancor-León, M.A. y Almeida-Aguiar, S. (2001). Internet como fuente de estudio para la Historia de la Educación Física y el Deporte. *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica* (pp. 763-769). Universidad de Oviedo. SEDHE.

Cauvin, T. (2016). *Public History. A Textbook of Practice*. Routledge.

Cauvin, T. (2018). El surgimiento de la historia pública: una perspectiva internacional. *Historia Crítica*, 68, 3-26. https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.01

Conard, R. (2002). *Benjamin Shambaugh and the Intellectual Foundations of Public History*. University of Iowa Press.

Conard, R. (2015). The Pragmatic Roots of Public History Education in the United States, *The Public Historian*. 37, (1), 105-120. https://doi.org/10.1525/tph.2015.37.1.cover

Dávila-Balsera, P. (et.alli.) (2003). Un recurso de Internet para la historia de la educación en Euskal Herria: euskalhezkuntza.info. En María, L. y Dávila, P. (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. (Vol. 2, pp. 555-563). Erein.

Fontal-Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.

Fontal-Merillas, O., Sánchez-Macías, I. y Cepeda Ortega, J. (2018). Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los vínculos identitarios. *Midas*. 9, 55-72. https://doi.org/10.4000/midas.1474

Gomes-Souza, D. (2019). Ensino de História e História pública. Territórios comuns, zonas de contato e diálogos possíveis. *Revista Ars Historica*, 18, 104-120. https://revistas.ufrj.br/index.php/ars/issue/view/1783

Hijano-Del Río, M. (2007). La historia de los colegios andaluces en internet. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 29, 117-123. Recuperado a partir de https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61318

Kelley, R. (1978). Public History: Its Origins, Nature and Prospects, *The Public Historian*, 1, 16-28. https://doi.org/10.2307/3377666

Miquel-Lara, A. y González-Gómez, S. (2022). Museus pedagògics i Història pública. Educational museums and public history. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 39, 161-182. http://dx.doi.org/10.2436/20.3009.01.277

Mira-Rico, J.A. y Zurita-Aldeguer, R. (2020). Historia pública, patrimonio del conflicto y museos. *Her&Mus: heritage & museography.* 21, 4-7. https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/378120.

Torres-Ayala, D. (2020). Historia pública. Una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico. *Historia y Sociedad*, 38, 229-249. http://dx.doi.org/10.15446/hys.n38.80019

Villares-Paz, R., Ortega-López, T.M. y Morant, T. (2023). Cultura histórica, historia pública, profesión y compromiso de los historiadores. *Ayer*, 132, 309-335. http://dx.doi.org.10.55509/ayer/2007

Viñao-Frago, A. (2022). Public History: between the Scylla of academic history and the Charybdis of spectacle history. A personal and institutional experience. En Herman, F., Braster, S. y Pozo del, M.M. *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, (pp. 91-108). De Gruyter Oldenbourg. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.20856.21769

Referencias webs

Colegio Cajagranada. https://www.colegiocajagranada.com/about

Colegio Europa. https://www.ceipeuropa.es/historia

Colegio Gamarra. https://www.colegiogamarra.com/el-centro/historia/

Colegio La Asunción. https://asuncionmalaga.es/colegio/identidad/historia

Colegio León XIII. https://colegioleonxiii.com/historia/

Colegio San José. https://fundacionloyola.com/sanjose/historia-del-centro/

Colegio Virgen del Carmen. https://colegiovirgendelcarmen.com/nosotros/historia/

Comunidad Esclavas Sagrado Corazón de Córdoba. https://cordoba.esclavasscj.com/content/nuestro-centro-su-historia

Escuelas del Ave María. https://escuelasavemaria.com/historia/

Escuelas Cristianas de Chiclana. https://lasallechiclana.com/nuestra-historia/

Escuela Santa María de los Ángeles. https://santamariadelosangeles.es/historia/

IES La Madraza. https://ieslamadraza.com/wp/historia/

IES La Rábida. https://iesrabida.es/historia.html

IES Pablo Neruda. https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/iespabloneruda/el-centro-2/

La Salle de Jerez. https://lasallebuenpastor.es/nuestra-historia/

Tabla 3. Lista de páginas webs elegidas para el estudio.

https://fundacionloyola.com/sanjose/historia-del-centro/
https://colegiodelavictoria.es/historia/
https://asuncionmalaga.es/colegio/identidad/historia
https://colegioleonxiii.com/historia/
https://www.colegiolagoleta.com/historia
https://www.colegiogamarra.com/el-centro/historia/
https://santamariadelosangeles.es/historia/
https://sjosemalaga.es/historia/
https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/iesisidorosanchez/historia-del-centro/
https://www.iesjrj.es/25-aniversario/
https://escuelasavemaria.com/historia/
https://novedadesiescanovas.blogspot.com/2023/10/50-aniversario-ies-canovas-del.html
https://iessantabarbara.es/nuestro-centro/history/
https://www.ieselpalo.com/historia-del-centro/
https://www.granada.escolapiosemaus.org/informacion/sobre-nosotros/
https://www.colegiocajagranada.com/about
https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/iesfrayluisdegranada/el-centro-2/
https://www.iesalbayzin.es/conocenos/
https://iesalhambra.es/el-centro/nuestra-historia/
https://iespm.es/index.php/inicio/acerca-de-nosotros/historia
http://virgendelasnieves.es/historia/
https://ieslamadraza.com/wp/historia/
https://iesgeneralife.es/centro/#historia
https://sanisidro.amgr.es/nuestro-colegio/
https://www.ceipeuropa.es/historia
https://virgendelachanca.com/historia/
https://ceipluissiret.wordpress.com/historia/
https://www.ieslamojonera.com/historia-del-centro/
https://www.colegioelarcangelalmeria.com/_files/ugd/723b2a_bfcc7d3c20ce41e5aa365744939c15c8.pdf
https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/iesalhadra/50-aniversario/
https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/iespabloneruda/secretaria/
https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/iesfuentepina/el-centro-2/
https://iesrabida.es/nuestrocentro.html

https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/iesjosecaballero/nuestra-historia/
https://huelva.salesianos.edu/galeria-historia-de-los-salesianos-en-huelva/
https://www.ieselvalle.es/historia/
https://www.iesvirgendelcarmen.com/175aniversario/
http://www.iesjabalcuz.es/historia/
https://lasallecadiz.es/nuestra-historia/
https://cadiz.esclavasscj.com/content/historia-del-centro
https://colegioargantonio.es/colegio/historia-del-colegio-argantonio/
https://cadiz.salesianos.edu/historia/
https://lasallechiclana.com/nuestra-historia/
https://vedrunasanfernando.es/nuestra-historia/
https://lasallebuenpastor.es/nuestra-historia/
https://cadiz.salesianas.org/
https://lasallecordoba.es/el-colegio/historia-del-colegio/
https://colegiovirgendelcarmen.com/nosotros/historia/
https://colegiopublicolaaduana.es/nuestro-centro/historia/
https://escolapiascabra.es/bienvenidos/historia/
https://cordoba.esclavasscj.com/content/nuestro-centro-su-historia
https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/colesanjuandelacruz/historia-del-colegio/
https://ciamariapuente.org/es/
https://colegionsrosariosevilla.com/nosotros/nuestra-historia/
https://colegioaljarafe.es/historia/
http://colegiosanmigueldenervion.com/el-colegio/historia/
https://ceipespana.es/historia/
https://reyes.fesofiabarat.es/2015/02/09/historia-centro/
https://ceipsanjacinto.com/instalaciones/
http://www.iesfernandodeherrera.es/historia-del-instituto-1/
https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/ies-murillo/el-centro/historia/
https://sanvicente.salesianas.org/conocenos/historia/
https://reyes.fesofiabarat.es/2015/02/09/historia-centro/
http://sanpedrocrisologo.com/colegio/historia

PATRIMONIO Y COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Heritage and Learning Community

M.ª Nieves Vallejo Ortega
CEIP Prácticas N.º 1. Málaga (España)

Resumen

El eje principal es contar la historia desde que adquirimos conciencia de la importancia de nuestro patrimonio y el de nuestro alrededor. Partimos de una fase de sensibilización hacia los objetos, por eso empezaremos compartiendo tareas de recopilación y primeros hallazgos. Hemos seleccionados las actividades más representativas de los museos que nos rodean según su tipología. Contamos cómo es la implicación de algunas instituciones y colectivos, daremos a conocer alguna aplicación dentro de las nuevas tecnologías en el proyecto y el enfoque de continuidad partiendo del momento actual.

Palabras clave: Objeto; Museo; Patrimonio; Comunidad; Actividades.

Abstract

The main axis is to tell the story from the moment we become aware of the importance of our heritage and that of our surroundings. We start with a phase of sensitization towards the objects, so we will start by sharing tasks of collection and first findings. We have selected the most representative activities of the museums that surround us according to their typology. We tell you about the involvement of some institutions and groups, we will publicize some application within theactual moment.

Keywords: Object; Museum; Heritage; Community; Activities.

INTRODUCCIÓN

El hecho de formar parte de un colegio en el Centro Histórico de Málaga rodeado de museos, nos motiva a trabajar para que nuestros alumnos sean futuros embajadores de la herencia cultural de Málaga. Son los museos más

cercanos los primeros en dar una información sobre el concepto de arte, la primera oportunidad que tenemos de contemplar otra dimensión más de los objetos diferentes a la meramente funcional.

Estamos rodeados de una amplia gama de museos como La Casa Natal de Picasso y su museo correspondiente en El Convento de Los Agustinos, El Museo Thyssen, El Ateneo; Teatro Cervantes; Teatro Echegaray, Museo de la Música…

En el momento actual, los museos han cambiado su perspectiva, haciendo que nos acompañemos en esta importante labor de divulgación de la cultura, somos partícipes del cambio de mentalidad que se ha producido respecto a las actividades culturales.

Como colegio CdA y como ciudadanos formamos parte activa de esta transformación asistiendo a talleres exposiciones, conferencias y propuestas para espectáculos e instituciones. La siguiente cita de Miguel Briones nos sirve para sensibilizarnos ante las posibles capacidades y dones que se nos pueden presentaren el desempeño de nuestra labor docente:

> En este cincuentenario de la Muerte de Pablo Picasso se me invita a reflexionar sobre la repercusión de las artes plásticas en el terreno educativo y aunque correspondería acometerlo desde una perspectiva institucional, me atreveré a recurrir a la inevitable relación entre genialidad y academicismo. Si hay un tópico que funciona sin que apenas nadie pueda desdecirlo es el que sostiene que el arte no se enseña, que el genio es algo inherente a algún individuo excepcional, y que lo único que puede enseñarse es la perspectiva artística, las normas y si se quiere, el oficio. (Briones, 2023, p.15)

DESARROLLO

Presentación del tema La memoria escolar y su deriva hacia objetos y sensaciones.

La memoria escolar va muy asociada al modo en que se dan a conocer las cosas y el «cómo» se nos presenten, el patrimonio forma parte de nuestro mundo emocional, es lo que permanece en la memoria visual cuando salimos a jugar al parque; lo que vemos en el camino cuando vamos a casa de un amigo, estos conocimientos recibidos permanecen en nosotros de forma latente, es la vida la que se encarga de hacerlos presentes en el momento más inesperado. ¡Quién en algún viaje no relaciona algún monumento con alguna serie famosa de cualquier plataforma televisiva!

En nuestro centro CEIP PRÁCTICAS N1 se da una fusión grande entre objetos y arquitectura, queremos compartir con vosotros los pasos que vamos dando en función de las aportaciones que nos hacen, lo que sabemos que tenemos y lo pendiente por recuperar. La construcción habitual en siglos anteriores, ha dado lugar a una configuración específica de aula con alacenas en las paredes y elementos en los pasillos que nos llevan a tiempos pasados. Actualmente, nos hayamos inmersos en la elaboración de un Aula-Museo donde existe un mobiliario antiguo y cuadernos del mundo escolar de posguerra, el observar una estufa que necesita carbón para funcionar con un cajón para las cenizas, nos hace intuir una forma muy diferente de vida por parte de las generaciones anteriores, estos objetos están suponiendo todo un itinerario a través de la observación, el impacto y el análisis. Esta recopilación posee la vertiente pedagógica que tiene el dar una valoración correcta de los utensilios, para saber lo que merece la pena conservar, a tal objeto hemos contactado con El Instituto Andaluz de Patrimonio para concertar una visita y contar con su asesoramiento.

Imagen 1. *Objetos y configuración de aula.*



Fuente: *Elaboración propia.*

La ciudadanía deja huella en nosotros cuando observamos su comportamiento. Las ocasiones en que nuestro alumnado sale a la ciudad, encuentra una sociedad interesada que llena las calles, que contempla en silencio y muestra simpatía hacia su visita, hecho que se ha naturalizado hasta tal punto que lo normal es coincidir en algunos días clave con varios colegios, el alumnado percibe un modelo de ciudadano culto, que se detiene para leer nuevas propuestas. Nosotros junto a nuestras familias formamos parte de esa ciudadanía que se informa y a la vez sugiere, como maestros, somos transmisores del legado que recibimos en nuestra formación. y guardamos en nuestros recuerdos de infancia.

Visitas a los museos, tipología

La principal característica de las CdA es la colaboración recíproca con las entidades cercanas puesto que el entorno educa, los museos anteriormente citados en la introducción realizan una labor incansable por dar a conocer su patrimonio de forma dinámica, mantenemos una relación de *feedback* en la que les transmitimos los intereses de los niños a la vez que nos beneficiamos de su labor divulgativa.

Entre la generosa oferta que nos rodea caben destacar por su carácter singular, esto es, por compartir la misma estructura del edificio, el Ateneo y el Palomar. En los exteriores, pero muy cercanos, casi aledaños, encontramos museos que complementan la vida de nuestra comunidad educativa, como son el Museo Thyssen y Museo Picasso, sin olvidar el Teatro Echegaray. Aparte de estas instituciones cultuales, este enclave del colegio en pleno centro histórico de Málaga, en una plaza tan representativa de la ciudad como es la Plaza de la Constitución, le confiere un encanto especial.

– *El Ateneo.* Al formar parte del edificio, cualquier acontecimiento está a nuestro alcance, incluso en el patio del recreo, este curso, hemos tenido la oportunidad de que el artista Ernst Kraft que pintó la obra titulada «El Laberinto del Patio» haya venido a arreglar los desperfectos ocasionados por el paso del tiempo, lo que supone ponernos en contacto con el mundo de la restauración de manera casual y espontánea. «En el centro he puesto un cerebro para romper la rectangularidad, y como metáfora del laberinto máximo y símbolo de tertulia e intelectualidad del Ateneo, y la esperanza del colegio abajo que comparte el patio como recreo» (Kraft, 2024 p.3) El alumnado también visitó la exposición Pink, de Evelyne Rigaud donde descubrió que se puede escuchar a través de los colores.

Imagen 2. *Ernst Kraft con su obra el laberinto y la exposición Pink.*



Fuente: *Facebook.*

Visitas a los museos, tipología, algunos colectivos con los que trabajamos

– *El Palomar.* El curso pasado empezó a darse a conocer al público y durante el curso actual hemos recibido la visita de cuatro grupos de Educación Infantil y Primaria del colegio Revello de Toro

Imagen 3 . *Interior del palomar.*



Fuente: *Elaboración propia.*

Una novedad importante que se habrá producido a estas alturas con la colaboración del Colectivo «La Casa Amarilla» es la presencia en El Palomar de un artista que estará realizando su obra durante la jornada escolar, habrá interacción con el colegio pudiendo conocer diferentes aspectos referentes a la creación artística.

Visitas a los museos, tipología, otras entidades colaboradoras

– *Museo Picasso.* Este año los niños de segundo y tercer ciclo de Primaria han realizado un taller de marionetas con material reciclado y han participado en el pasacalle celebrado con motivo del cincuenta aniversario de la muerte del pintor

– *Museo Thyssen.* El ciclo de Educación Infantil realizó una visita en la que realizaron un visionado de cuadros de carácter costumbrista con su correspondiente explicación, la parte manipulativa consistió en una serie de actividades pertenecientes al juego simbólico de carácter coeducativo que inspiró a una maestra para la formación de los ambientes dentro de su aula

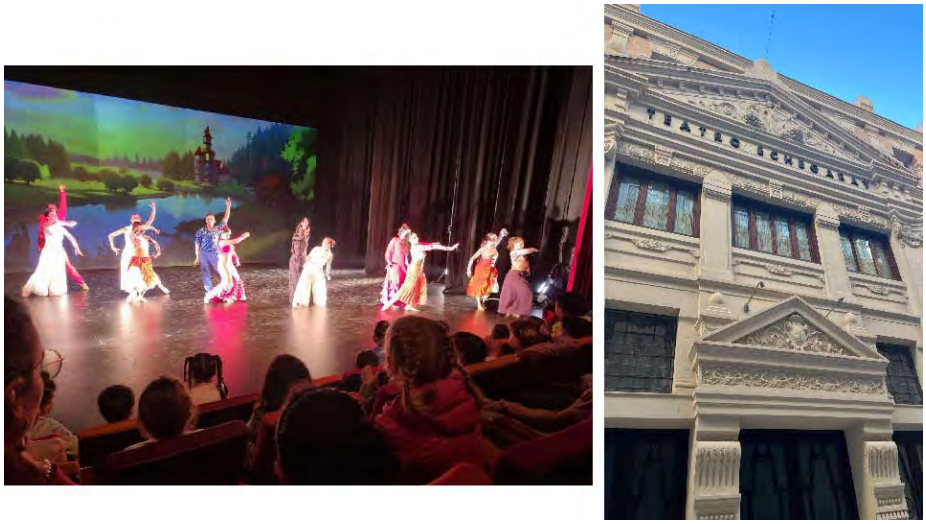
Imagen 4. *Actividades derivadas de la visita al Museo Thyssen Málaga.*



Fuente: *Elaboración propia.*

– *Teatro Echegaray* En su vertiente dramática esta sala suele ofrecer actualmente obras de carácter más vanguardistas, sin embargo las actividades escolares en numerosas ocasiones son de carácter musical, en esta ocasión ha sido un festival de danzas con bailes típicos de las diferentes regiones españolas.

IMAGEN 5. *Actividades en Teatro Echegaray.*



Fuente: *Paula Buxán y elaboración propia.*

– *Casa Natal de Picasso (Museo de carácter expositivo).* Se destacan algunos momentos importantes de la infancia de Picasso, haciendo un viaje en el tiempo con la oportunidad de contemplar La Plaza de la Merced.

IMAGEN 6. *Fundación Picasso y Plaza de la Merced.*



Fuente: *Elaboración propia.*

– *Complejo de Martiricos*. Visita del alumnado de 6º de Primaria a la segunda biblioteca más importante de Málaga.

Imagen 8. *Biblioteca.*



Fuente: *Rocío Navas.*

– *Visita al colegio El Mapa*, llamado así por tener en su patio una maqueta a escala del relieve de la Península.

Imagen 9. *Colegio El Mapa*



Fuente: *Paula Buxán*

Colocación de placas conmemorativas. Colaboración con entidades de carácter permanente.

Hemos celebrado acto de descubrimiento de placas a Bernardo Ferrándiz, José Ruiz (padre de Picasso), general San Martín y Cánovas del Castillo con asistencia de representantes de entidades relacionadas. La posterior mesa redonda estuvo moderada por Manuel Hijano, catedrático del departamento de Historia de la Educación de la Universidad de Málaga. Intervinieron Juan Francisco Macías, director de la Escuela de San Telmo, José Mª Pacheco, coordinador de actividades del Museo Picasso, Luciano González Osorio, que defendió su tesis sobre Cánovas del Castillo y José Luis Carrones, presidente del Instituto Sanmartiniano de Madrid. Los personajes anteriormente citados cobraron vida para contar su historia en una jornada en la que también tuvimos presentes a las personalidades femeninas a las que se homenajeó el pasado curso.

Imagen 10. *Actos conmemorativos.*



Fuente: *Elaboración propia*.

Convivencias con las nuevas tecnologías

Los medios actuales constituyen un adelanto importante para ayudar a revivir el pasado, exponerlo pero sobre todo, poder organizarlo y cuidarlo. Somos conscientes de que nuestro alumnado es hijo de la era digital y nosotros debemos contar con este medio como un aliado seguro. En nuestra escuela, conviven la vanguardia y lo tradicional. Cualquier proyecto que estemos realizando se digitaliza. De igual forma, tenemos que estar alerta ante potenciales peligros que se nos presentan a consecuencia de que en ocasiones una saturación de la información puede resultar negativo. Como educadores, informamos a las familias de posibles caminos para el uso correcto de estos medios.

Por otra parte, consideramos un privilegio, el hecho de que puedan convivir con instrumentos propios de nuestra era en un ambiente determinado por una decoración antigua. Fomentamos así la conciencia de que todo es reutilizable. Cada época tiene su significado y su razón de ser. Conocerlas nos enriquece.

Respecto a nuestro proyecto, es mucho el trabajo realizado. Genially, Canva y actualmente ha nacido la propuesta de digitalizar la línea del tiempo.

Imagen 11. *Talleres con los padres.*



Fuente: *Elaboración propia.*

Imagen 12. *Tradición y modernidad.*



Fuente: *Elaboración propia.*

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El resultado de todo este estudio también se tendrá que inventariar, precisaremos personal y tiempo, principal dificultad debido a la cantidad de actividades que se deben sacar adelante. Tenemos pendiente encontrar una serie de objetos que en algún momento salieron del colegio como consta en el registro de la primera comisión de trabajo Una vez una vez que tengamos los datos correctos procederemos hacer un registro completo con el correspondiente archivo para que las generaciones futuras posean una documentación de calidad fruto de un trabajo riguroso.

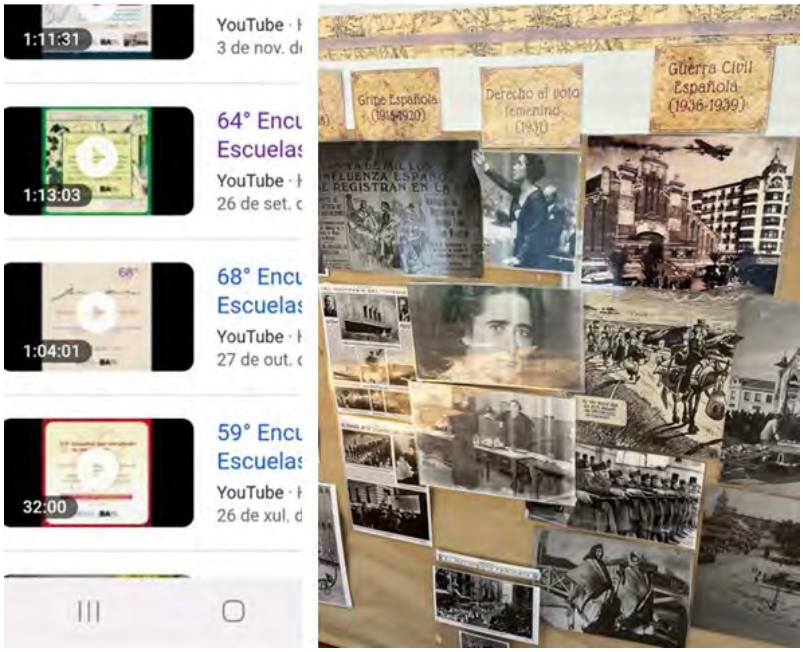
Gracias también a las Nuevas Tecnologías y a los medios de comunicación de carácter más tradicional estamos conociendo partes de la historia que utilizamos para aprender y crear nuevos contenidos.

Imagen 13. *Documental televisivo sobre Cánovas.*



Fuente: *Medios de comunicación.*

Imagen 14. *Actividades sobre la línea del tiempo.*



Fuente: *Paula Buxán y elaboración propia.*

Reflexiones y planes de acción en torno al relevo generacional metodología adoptada

Respecto a la continuidad que se le dará a todo este proceso, tenemos que decir que la generación actual de maestros de la que formo parte, se encuentra hoy día en plena formación; como todos los buenos principios, el comienzo fue a través de la tradición oral de la mano del antiguo conserje Miguel Fenech que nos informó de una serie de objetos y localizaciones que ignorábamos. A partir del 2020, incluso se siguió el Proyecto de Patrimonio de forma *online* (otro momento de utilizar las Nuevas Tecnologías como recurso).

Tenemos abiertos varios frentes de trabajo como la visita al IES Vicente Espinel donde los profesores Víctor Heredia y Rafael Maldonado realizan una importante labor en los archivos.

En el futuro es interesante mantener este vínculo de trabajo para que cuando se produzca el paso de nuestro alumnado al instituto, no se pierda esa referencia, tenemos ese fin en común.

Seguimos conociendo al día de hoy aspectos nuevos de los edificios colindantes. Este año ha sido el origen del Colegio Jesuítico donde actualmente se encuentra La Sociedad Económica de Amigos del País. Se está llevando un diario para dejar constancia de estos primeros pasos.

Tenemos una comisión de patrimonio que vertebra el modo de hacer llegar la mayor parte de la información a través de los contenidos curriculares, la coordinación del proyecto la irán asumiendo las nuevas generaciones a lo largo de los años. De igual forma, se ha abierto la comisión a la presencia de familias a las que también se va formando, aunque estamos en un momento incipiente.

Las salidas a los museos son señas de identidad de nuestro centro, también sería interesante que los niños hicieran un trabajo de recopilación desde su punto de vista.

El tercer trimestre está dedicado en su totalidad en torno a cualquier aspecto de la historia patrimonial del centro que todavía no se conozca. Las nuevas promociones que llegan se encuentran un programa cada vez más sólido.

El grupo de teatro está totalmente relacionado con la temática que nos ocupa, puede ser una forma de permanencia en la que puedan intervenir incluso antiguos alumnos. Sin duda tenemos un potencial que debemos sistematizar para tener el compromiso de defender un legado que en su mayoría todavía permanece inédito para la opinión pública y otros estamentos especializados.

Imagen 15. *Dramatización histórica.*



Fuente: *Medios de comunicación.*

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO EN EL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO, LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN EN GENERAL

Hay una tendencia fuerte por parte de las instituciones de enseñanza en dar a conocer y revalorizar el patrimonio de los respectivos lugares de procedencia.

El pueblo que ama su patrimonio respetará y disfrutará con el conocimiento de otras herencias, lo que conlleva a formar personas que trabajarán desde la democracia y la paz. Hasta ahora la historia se ha limitado a contar hechos de los demás

pero nunca se había parado a pensar en la educación como una perspectiva muy importante para ver pasar los acontecimientos, y cómo éstos nos afectan.

Lo primero que hay que decir, es que el patrimonio es algo vivo, una disciplina muy completa en el mundo de la educación puesto que es memoria, es tradición, siempre enmarca unos hechos históricos, pero sobre todo es vínculo con nuestros antepasados. El conocer nuestras raíces nos capacita para modificar posibles acontecimientos y preservar lo que nos dignifica.

Imagen 16. *Colegio de Prácticas Nº1 Málaga.*



Fuente: *Elaboración propia.*

Según Guillermo Busutil «La fotografía despierta a los fantasmas que habitan los espacios dormidos. Esperan siempre que una mirada los descubra, los enmarque con el aliento contenido del ojo y los devuelva a la vida» (Busutil, 2023, página134).

Estas palabras nos otorgan una misión de exploradores con la responsabilidad de dar a conocer desde el estudio y la profesionalidad todos nuestros hallazgos.

El patrimonio siempre espera que lo descubran para ser contado.

REFERENCIAS

Briones, M. (2023). Picasso y las cadenas del genio. Ateneo del Nuevo siglo, volumen 27, página 14-17 www.ateneomalaga.org https://doi.org/

Busutil, G. (2023). Un puzle de secretos. Ateneo Nuevo Siglo, volumen 27, página 134-147. www.ateneomalaga.org https://doi.org/

Díaz de Escovar, N. (1899). Curiosidades Malagueñas. Editorial desconocida.

A LIFE LEARNING, NOW IS DIGITAL - FOMENTO DE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL ENTRE LAS PERSONAS MAYORES Y CONSERVACIÓN DE HISTORIAS Y RECUERDOS

A Life Learning, now is Digital - Promoting Digital Literacy among Older People and Preserving Stories and Memories

Artur Santos
Transdisciplinary Research Center in Education and Development, Polytechnical University of Bragança (Portugal)
https://orcid.org/0000-0001-8425-6836

Alicia Murciano-Hueso
Universidad de Salamanca (España)
https://orcid.org/0000-0003-4351-9307

Resumen

Las historias y recuerdos atesoran conocimiento cultural, pero su transmisión se ve amenazada con el paso del tiempo y las limitaciones de registro. El proyecto «A Life Learning, Now is Digital» busca preservar este legado mediante la formación digital de personas mayores institucionalizadas. A través de talleres, exposiciones y un libro, se capturan sus historias sobre educación, familia y deporte, enriqueciendo la investigación educativa y el patrimonio cultural. Este proyecto beneficia a los mayores, empoderándolos digitalmente y fomentando su interacción social.

Palabras clave: Competencias digitales; Personas mayores; Educación; Historia; Socialización.

Abstract

Stories and memories hold cultural knowledge. As people age, this knowledge is lost, especially from times with limited recording methods. Sentimental value can breathe life

into something, but that meaning can vanish with the one who held it dear. We developed an international project (Portugal, Spain, Italy) to train institutionalized seniors in digital skills, boosting social interaction. They'll capture the seniors' stories (education, family, sports) for preservation. This project teaches digital skills to seniors, capturing their memories for educational exhibits and a book. This preserves cultural heritage and enriches educational research, while also benefiting the elderly.

Keywords: Digital Competencies; Elderly; Education; History; Socialisation.

INTRODUCTION

Cultural heritage is a vibrant tapestry woven from traditions, customs, knowledge, and experiences passed down through generations. Personal stories and memories serve as essential threads in this tapestry, offering unique perspectives and insights into the social, economic, and daily lives of the past. Preserving these narratives is crucial for understanding our collective history and identity. However, cultural knowledge faces a constant threat of loss as individuals age and disappear. Pre-digital eras pose a particular challenge for cultural preservation due to limited or non-existent recording methods. The period between the 1950s and 1970s exemplifies this. In contrast, the vast recording capabilities available today offer far greater potential for capturing cultural and educational activities. Folklore, traditional skills, games, everyday practices and formal and non-formal education processes relied heavily on oral transmission, making them vulnerable to fading with time.

Imagine the vast repository of knowledge lost with the passing of a generation that witnessed historical events firsthand, possessed unique crafting techniques, or held detailed accounts of local customs. Without capturing these stories, we lose a window into the past, hindering our understanding of societal evolution and the cultural context that shaped our present. Those stories and memories can help us to retain and understand the social changes that occurred in that period, such as the political and social structures and family dynamics, combined with the increasing emphasis on formal education, at the expense of traditional methods.

Also, there is a sentimental value attached to personal narratives further underscores the importance of preservation. These stories are not merely factual accounts; they are imbued with emotions, experiences, and personal connections that weave significance into the fabric of cultural heritage. Losing a story is not just losing information; it's losing a piece of the emotional legacy that binds communities together. Allowing to elderly people to actively participate on projects, sharing their knowledge and retain it, can contribute for giving life, sense of belonging and reinforce their socialisation process (Löfgren *et al.*, 2022).

The deterioration of physical materials and records, coupled with a lack of readily available historical data, presents a significant obstacle to understanding past cultural practices and knowledge systems (Byard, 2021). Beyond factual knowledge, personal narratives are imbued with sentimental value (Bjursell, 2019). They are repositories of family history, personal triumphs and struggles, and unique perspectives on historical events. The emotions, relationships, and experiences woven into these stories create a powerful connection to the past, fostering a sense of shared identity and belonging within communities (Bennet, 2018).

Oral history is thus a research methodology rich in learning and knowledge of the memories of the past that makes it possible to rescue the testimony of life stories that would otherwise disappear, to save the history of the margins, to listen to people without a voice, and in some way, even to give them the right to their history (Santamarinas & Marinas, 1998). In this sense, over the years it has become increasingly important as a complement to historiography based on written sources. Part of its success is based mainly on the use of educational and digital media that have allowed for a higher quality of the interviews to be carried out, but which also have a significant influence on the process of collection, analysis, conservation and even dissemination. Although this technique began to become popular in the mid-20th century thanks to voice recorders, resources have advanced so quickly that today it is not only possible to accurately reproduce the words of the interviewees, but it is also possible to capture all kinds of details through video cameras. Currently, this methodology makes it possible to collect the voice accompanied by an image, where gestures, looks and emotions considerably enrich the discourse and allow for a greater and better interpertation of the discourse (Fabero & Robertini, 2021). But in addition, digital media also allow for a more exhaustive analysis through specific programmes that enable literal transcription in a matter of seconds, or certain software that facilitate their analysis. Not to mention the potential offered by these resources for preserving them in digital media or even disseminating them. In the last decade, websites and social networks have been a key element in the recovery and dissemination of historical memory. A clear example of this are the digital communities in which the exchange of memories has facilitated the reconstruction of past experiences that on many occasions would remain on the margins of analysis.

The digital competencies allow a greater socialization process, and the valorisation of individuals to their work, registers and memories. There are several types of technologies available (e.g., smartphone, computer, camera) that allow writing, reading, images or socializing. Fostering the capability to communicate through digital means between older people and others is very relevant. The COVID19 pandemic led to the shutdown of older people's institutions, and the limitations of family visits, namely to the risk group for COVID19 – the older people. While

the measures may be necessary to minimize the spread of the virus, the negative physical, psychological, and social effects are evident (Van Jaarsveld, 2020). The author pointed out that in «the short-term, there is a need to ensure that digital solutions to lockdown problems are also accessible to older populations». and at long term «Care homes and community centers should also take the opportunity to implement digital literacy programs for older individuals». (Murciano-Hueso et al., 2022).

According to the European Digital Competences Framework for Citizens there is «Around 40% of the European Union (EU) population have an insufficient level of digital skills – of which 22% have none at all. These are often older citizens, less educated young people, lower-income families and migrants». Considering that «In 2015, there were 64 million people, more than a quarter of the Union population aged 25-64, who had left initial education and training with at most a lower secondary education qualification. While there is no means to measure the basic skill levels of those people, the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Survey of Adult Skills ('PIAAC'), which tested levels of literacy, numeracy and problem-solving in technology-rich environments, indicates that similar proportions of adults aged 16 to 65 performed at the lowest level of proficiency in 20 Member States»(COUNCIL RECOMMENDATION, 19 December 2016, Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults (2016/C 484/01).

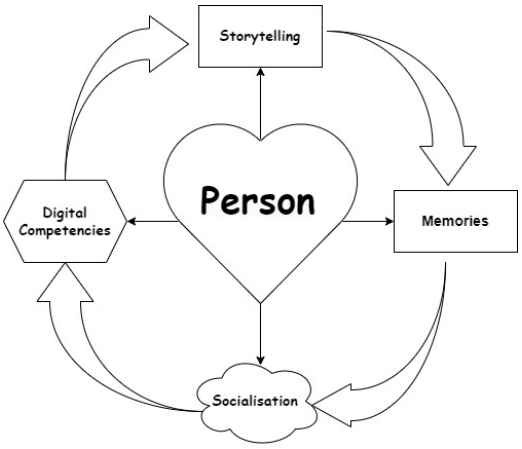
Moreover, the Council Recommendation point that «Participation in lifelong learning by low qualified adults remains four times lower than that by those with tertiary qualifications. Access to lifelong learning opportunities remains uneven across socioeconomic groups, and some groups of the working-age population, in particular third-country nationals, have less access. Encouraging wide and inclusive participation is therefore key to the success of upskilling measures. Efforts to reach out to individuals who need special motivation, support and lifelong guidance, especially those furthest away from the labour market or education and training, are essential».

Sharing stories and memories is a fundamental social act that fosters connection and strengthens relationships. In today's world, digital communication tools like social media platforms and video conferencing have emerged as powerful extensions of this social act. These platforms offer new avenues for sharing stories and memories with geographically dispersed communities, potentially enriching socialisation processes and providing avenues for social support by fostering a sense of connection and community even across vast distances. Research indicates a strong correlation between loneliness, social isolation, and depression among residents of aged care facilities (Gonyea et al., 2016). This association is particu-

larly pronounced when residents experience feelings of isolation from family and friends (Taylor et al., 2016).

Through the present project we pretend to settle an intervention methodology that aims to: a) Foster the digital competencies among seniors, b) Preserve and share local, regional and European memories and history of education and c) Contribute to social inclusion through the senior's participation in international projects.

Figure 1. *Key factors of the Project Intervention*



ERASMUS+ PROYECT «A LIFE LEARNING, NOW IT IS DIGITAL»: PRESERVING THE LEGACY THROUGH DIGITAL TRAINING FOR INSTITUTIONALISED ELDERLY PEOPLE

This intervention project is co-financed by the ERASMUS+ programme under the reference 2023-1-PT01-KA210-ADU-000160504. It involves three institutions from three European Union countries: Santa Casa da Misericórdia de Bragança (SCMB) (Portugal), the University of Salamanca (USAL) (Spain) and EduVita (Italy). The project has a duration of 24 months, with the activities beginning in March of 2024.

The project's methodology envisages multiple interventions:

a) Repetition of the type of activities, one for each year of the project, but with different groups of participants;
b) Application by each organisation in each country to its groups of participants, based on the same digital contents and stories and memories to be collected;
c) Implementation of complementary activities (described below).
During the project lifetime we implement the following activities:

Digital classes 1st group

This type of activity is the core of the project since it aims to foster the participants' digital competencies at the same time contributing to active ageing, social-

isation and cultural heritage preservation. We promote digital skills, through narration and story collection of participants' childhood and education process. The project participants get to know and access new technologies to allow inclusion and socialisation in the digital world. The people who accompany the participants play an important role in the process, drawing on their knowledge and making the most of it to achieve the objectives of the activity. Previous to the first session with the participants, was defined the program according to the target group, previous life experiences and contextualisation, the schedule availability, the lesson's contents structure and stories and memories to be collected.

In the first and last session, the participants fulfil the digital competencies self-assessment from the EU digital skills platform (https://europa.eu/europass/digitalskills/screen/home).

The participants also respond to the Provision Scale Questionnaire (Cutrona & Russel, 1987) in the short version in their languages. For the Portuguese we used the instrument translated and validated by Moreira and Canaipa (2007), and for Italian by Iapichino et al. (2016), and for Spanish by Martínez-López et al. (2014). To ensure adequate validation the questionnaire was translated by 5 persons, Spanish native speakers with a good domain of English, the final proposal was obtained by comparison of the proposal and the differences to be resolved by a committee of two people (one of those being the second author).

The program will happen 2 hours' x 2 times per week for 6 months, reflecting 80 hours of training.

The activity has a participatory methodology, with many of the works to be carried out being used in the process of communicating and publicising the project, namely on social networks and the project's website (https://scm-braganca.pt/life-learnig-now-is-digital/), preparing material for the exhibitions and the book. At the end of each training cycle, participants contribute to reflecting on implementation and outcomes (responding to satisfaction questionnaire and focus group interview).

Exhibition

This activity is a type of wrap-up of the previous activity of the Non-formal digital competencies program of each partner organisation group. The exhibition put some selected works of the participants on physical/digital means to the local community and to the general public. In Portugal, it is implemented in the Ethnographic Museum Dr. Belarmino Afonso, the propriety of SCMB, in Spain, on the Zamora Education Museum from USAL, in Italy, on EduVita facilities.

This activity focuses on communicating the work carried out and the outcomes, as well as enhancing the participants' sense of life and socialisation processes. On the first day of exhibition setup, project participants with greater physical capacity will actively contribute to the assembly process, following the completion of material production (posters, canvases, video/photo editing for digital display).

The second day features the arrival and warm welcome of fellow project participants from the exhibition space (only for Spanish and Portuguese events and participants due to budget limitations to have a wider participation with Italians participants). This will be followed by a reception for invited local organisations (e.g., SCMB, USAL, EduVitae) partners and local entities (social, educational, cultural, and governmental representatives). The day will culminate with the public opening of the exhibition, attracting media coverage.

The third and fourth days are open days for tourists, other institutions (e.g., social sector), and the SCMB elderly users who do not participate in the project.

The fifth day will be dedicated to school visits from local institutions. , the SCMB users from the Special Education Centre and to dismount it. Additionally, the exhibition will be dismantled on this day.

Throughout the exhibition period, participants from the digital literacy program will be present to share their life stories and provide explanations to visitors, reinforcing their socialisation and living memories.

Group Visit

This activity promises a vibrant exchange between Portuguese and Spanish participants. It fosters socialization, not just through friendly interaction, but by sharing the project's progress so far. Participants will have the unique opportunity to discuss and compare their memories, creating a tapestry of shared experiences.

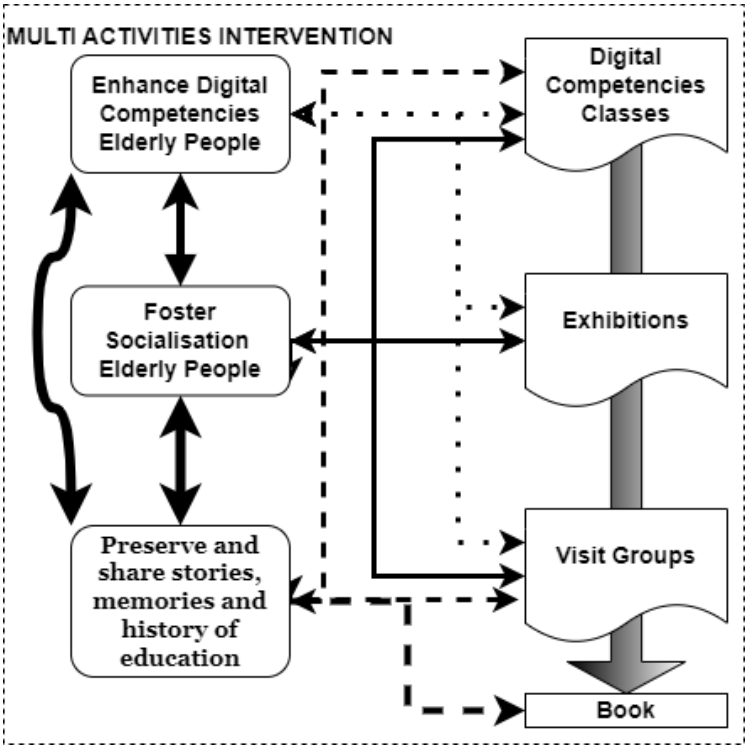
The program kicks off with a warm welcome reception for all participants. Ice-breaking activities will set the stage for a relaxed and social atmosphere. To enrich the experience, participants will embark on a guided tour of the local heritage sites, gaining a deeper understanding of the region's cultural tapestry. They will also have the opportunity to visit the institution itself, fostering a sense of connection and community.

Adding to the significance of this exchange, social, educational, cultural, and government/political entities will be invited to attend. The presence of local/regional media will further amplify the event, providing individual participants with a well-deserved sense of social recognition and appreciation for their contributions.

Book

This is an outcome of the project, including the memories and narratives of the participants from Italy, Spain and Portugal, divided according to the themes worked on during the digital classes and that are more relevant, e.g. a) vocational training in the old times, b) good practices of teachers, c) home education/education at home. The book will be published in print and online, making it more accessible to the general public and contributing to the dissemination of cultural heritage, including texts, photos and QR codes for audio-visual material.

Figure 2. *Relation between project objectives and activities*



Participants

The participants were chosen by convenience and had the following characteristics, according to the institution developing the intervention:

SCMB

SCMB users, namely from the Residential Structures for the Elderly, Special Education Centre and Integrated Continuing Care Unit with physical and cognitive capacity to be involved in the program tasks and activities. SCMB has more than 180 elderly users, 134 users of the Centre of Special Education and 60 users of the medium and long-duration care unit.

A total of 20 participants for each edition, with 14 elderly (over 70 years old) from residential structures, 3 disabled persons from the Special Education Centre, and 3 from the Long-term Continuing Care Unit (Integrated Continuing Care Unit). The elderly are mostly from rural areas and with no or lower educational qualifications. The selection criteria include their mental capability to follow the classes and motor coordination to use digital means.

USAL

The project will focus on 2 groups of 20 persons each (1 group/year), the participants being elderly people from residential homes, aged 70+. They are mentally and physically active, and motivated to learn and use digital content/materials, but with low skills and access to digital means.

EduVita

The project will focus on 2 groups of 16 persons each (1 group/year), the participants being elderly people from the community, with age 50+. They are mentally and physically active, and motivated to learn and use digital content/materials.

Ethical Procedures

However, collecting personal stories and memories requires a strong foundation in ethical principles to ensure the well-being and autonomy of participants.

Prior to participation, each elder will receive clear and accessible information about the project's goals, data collection methods, and potential risks and benefits. Only those who freely and fully understand these details will be invited to provide informed consent. In the case of dependent persons (e.g. disabled persons from SCMB), their legal guardians were informed and asked for authorisation.

Participation is entirely voluntary, and participants have the right to withdraw at any stage without consequence. They will retain control over their stories and have the power to decide what is shared, how, and with whom. All collected data,

including audio recordings, photographs, and written narratives, will be stored securely. Only authorized personnel will have access to this information, which will be used solely for project purposes. The use of materials that jeopardise confidentiality and privacy will be carried out after written or verbal authorisation by the participant concerned. The project acknowledges the emotional weight of personal narratives. Trained personnel conduct interviews with respect and sensitivity, ensuring a safe and comfortable environment for elders to share their stories.

Digital literacy training is not merely about technological skills; it's about empowering elders to engage with technology on their terms. The project will prioritize their comfort level and learning pace, fostering a sense of accomplishment and digital independence. Regular communication will be maintained with participants and their families throughout the project. They will be informed about the project's progress and have the opportunity to ask questions or raise concerns. By adhering to these ethical procedures, our intervention aims to achieve its goals of cultural preservation and social interaction while prioritizing the dignity, autonomy, and well-being of the participating elders.

CONCLUSION

This manuscript has outlined a methodological framework for cultural preservation of education processes that prioritizes the collection and dissemination of personal narratives and stories, and contributes for active ageing. While the project is in its initial stages and empirical results are yet to be obtained, the proposed methodology offers a promising approach to tackling the challenges of cultural loss in the digital age. By integrating educational strategies that foster cultural awareness and transmission, socialisation processes, with the recording and dissemination capabilities of digital technologies, this project has the potential to:

a) Capture and preserve valuable pre-digital era knowledge embedded within personal narratives from the same period (1950-1970).
b) Enhance public understanding and appreciation of cultural heritage through engaging storytelling formats and comparison between 3 European countries.
c) Empower local communities to actively participate in the preservation and transmission of their cultural heritage related to education.
d) Bridge the digital divide by providing inclusive access to cultural and education heritage resources.

ACKNOWLEDGES

The present work is funded by the ERASMUS+ programme under the reference 2023-1-PT01-KA210-ADU-000160504 and it has been supported by FCT – Fundação para a Ciência eTecnologia within the Research Center in Basic Education with reference UIDB/05777/2020 (https://doi.org/10.54499/UIDB/05777/2020). The views and opinions expressed in this publication are those of the authors and do not necessarily reflect the official position of the European Union or the European Commission. The European Commission does not guarantee the accuracy of the information contained in this publication and is not responsible for any use that may be made of it.

REFERENCES

Bennett, J. (2018). Narrating family histories: Negotiating identity and belonging through tropes of nostalgia and authenticity. *Current Sociology*, 66(3), 449–465. Doi: 10.1177/0011392115578984

Bjursell C. (2019). Growth Through Education: The Narratives of Older Adults. Frontiers Sociology. 4:11. doi: 10.3389/fsoc.2019.00011.

Byard, R.W. The ongoing loss of historical material from institutions. Forensic Sci Med Pathol 17, 183–184 (2021). Doi. 0.1007/s12024-020-00332-2

Council of the European Union (2016), Council. Recommendation of 19 December 2016 on Upskilling. Pathways: New Opportunities for Adults (2016/C 484/01). Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX-:32016H1224(01)&from=CS. March 2023.

Cutrona, C.E. & Russell, D. (1987). *The provisions of social relationships and adaptation to stress*. In: Jones, H., Pearlman, D.,editors. Vol. 1. Advances in personal relationships. Greenwich (CT): JaiPress Inc., 37-67.

Favero, B. & Robertini, C. (2021). Historia oral y redes sociales,¿una alianza posible? Recorridos y experiencias en el ámbito de la historia reciente. *Sociologie, 2*(1), 69-82. doi: 10.53119/se.2021.1.05

Gonyea, J. G., Curley, A., Melekis, K., Levine, N. y Lee, Y. (2018). Loneliness and Depression Among Older Adults in Urban Subsidized Housing. *Journal of Aging and Health*, 30(3), 458-474. doi: 10.1177/0898264316682908

Iapichino, E., Rucci, P., Corbani, I.E., Apter, G., Bollani, M., Cauli, G., Gala, C. y Bassi, M. (2016). Development and validation of an abridged version of the Social Provisions Scale (SPS-10) in Italian. 22. 157-163.

Löfgren, M., Larsson, E., Isaksson, G. & Nyman, A. (2022). Older adults' experiences of maintaining social participation: Creating opportunities and striving to adapt to changing situations. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 29(7), 587–597. Doi: 10.1080/11038128.2021.1974550

Martínez-López, Zeltia, Fernández, María, Guisande, M., Tinajero Vacas, Carolina, Almeida, Leandro & Rodriguez, M. Soledad (2014). Apoyo social en universitarios españoles de primer año: Propiedades psicométricas del Social Support Questionnaire-Short Form (SSQ6) y el Social Provisions Scale (SPS). *Revista Latinoamericana de Psicología*. 46. 102-110.

Moreira, J. y Canaipa, R. (2007). A Escala de Provisões Sociais: Desenvolvimento e validação da versão portuguesa da «Social Provisions Scale» Social Provision Scale, Portuguese version: development and validation study. *Revista Iberoamericana De Diagnóstico Y Evaluación Psicológica*. 24 (2), 23-58.

Murciano-Hueso, A., Martín-García, A. V. & Cardoso, A. P. (2022). Technology and quality of life of older people in times of COVID: A qualitative study on their changed digital profile. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(16), 10459. doi: 10.3390/ijerph191610459

Santamarinas, C. & Marinas, J.M. (1998). Historias de vida e historia oral. En J.M Delgado y J.M Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 259-283). Síntesis

Taylor, H. O., Taylor, R. J., Nguyen, A. W. y Chatters, L. (2018). Social Isolation, Depression, and Psychological Distress Among Older Adults. *Journal of Aging and Health*, 30(2), 229-246. doi: 10.1177/0898264316673511

Van Jaarsveld, G. (2020). The Effects of COVID-19 Among the Elderly Population: A Case for Closing the Digital Divide. *Front Psychiatry*. 12;11:577427. doi: 10.3389/fpsyt.2020.577427.

4.2. MUSEO ESCOLAR

CENTRO DE INTERPRETACIÓN ESCUELAS VIAJERAS: EL TESTIMONIO DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS

Traveling Schools Interpretation Center: The Testimony of the Misiones Pedagógicas

Ricardo Villegas Moreno
Centro de Interpretación Escuelas Viajeras. Navas del Madroño. Cáceres (España)
https://orcid.org/0000-0002-0217-3701

Resumen

El centro de interpretación de las Escuelas Viajeras de Navas del Madroño pretende ser un hito de conocimiento histórico que, mediante la exposición y divulgación museística, se convierta en una fuente primordial para el conocimiento, en primer lugar, de la particular historia del municipio y, en segundo lugar, del fenómeno cultural, pedagógico e histórico conocido como las Misiones Pedagógicas de la Segunda República, o Escuelas Viajeras, que llenarían durante media década (1931-1936) los pueblos de España de ilusión, emoción, cultura y conocimiento.

Palabras clave: Misiones Pedagógicas; Cultura; Pedagogía; Educación; Utopía.

Abstract

The interpretation center of the Navas del Madroño Traveling Schools aims to be a milestone of historical knowledge that, through exhibition and museum dissemination, becomes a primary source of knowledge, first of all, of the particular local history of the municipality and, second, place, of the cultural, pedagogical and historical phenomenon of the Pedagogical Missions of the Second Republic, or Traveling Schools, which would fill the towns of Spain with illusion, emotion, culture and knowledge for half a decade (1931-1936).

Keywords: Misiones Pedagógicas; Culture; Pedagogy; Education; Utopia.

LAS ESCUELAS VIAJERAS

El Centro de Interpretación Escuelas Viajeras está situado en la localidad de Navas del Madroño, provincia de Cáceres, a 37 km. de la capital cacereña. Presenta un recorrido histórico a través de la labor que realizaron las Misiones Pedagógicas de la Segunda República Española, fenómeno histórico y cultural, de ámbito nacional, que se concretaría en la localidad ventera el 27 de marzo de 1932, con la llegada de una comitiva encabezada por la filósofa María Zambrano. El hallazgo casual de gran parte de los materiales delegados por los misioneros, emparedados en el doble fondo de un armario empotrado del colegio público local, fue el detonante para que la Junta de Extremadura creara el espacio expositivo entre las paredes de una antigua casa cuartel de principios del siglo xx.

Imagen 1. *Fachada del Centro Interpretación Escuelas Viajeras.*



Fuente: *Centro de Interpretación Escuelas Viajeras.*

El espacio surge como referente en el conocimiento histórico de una época, un proyecto, mediante la exposición y divulgación tanto de la historia del municipio como del fenómeno cultural, pedagógico e histórico de las Misiones Pedagógicas de la Segunda República Española. Durante media década (1931-1936) las misiones inundarían la España rural de ilusión, emoción, cultura y conocimiento.

A partir de un análisis inductivo, mediante los recursos expositivos, se ofrecen al visitante varios niveles de información. El recorrido parte desde lo particular, la vida cotidiana de la localidad y la manera en la que se desarrolló la primera de las Misiones en la provincia de Cáceres, a lo general, con la visión de los propios misioneros, a modo de cuaderno de viaje, pre- sentando el panorama pedagógico, su contexto histórico y cultural, en una España netamente de carácter rural.

El mensaje narrativo, hilo conductor de la exposición, incide en estimular las emociones, sentimientos, recuerdos, mientras se transmite el espíritu y los valores cívicos, morales… de aquel tiempo, una experiencia inmersiva. El Centro de Interpretación Escuelas Viajeras custodia la memoria colectiva, pero, además, es un lugar para el reconocimiento de aquellos que hicieron posible la reforma de la educación, clave de los profundos cambios iniciados en la España de 1931, como los expresados por María Salvo cuando decía: «El principio fue ese día que los maestros y maestras retiraron el tabique de madera recubierto con pintura de crema y aceite de linaza que separaba los niños de las niñas en las aulas y salimos a la terraza de juegos, por primera vez (…)».

A través de la labor altruista y generosa de los misioneros, la cultura y el saber llegaron a los lugares más recónditos y olvidados, rural en esencia, porque como decía Manuel Bartolomé Cossío (presidente de las Misiones Pedagógicas): «Hay que llevar estos tesoros que tenemos y enseñarlos a las gentes que no los han visto nunca, porque también son suyos».

Por último, las Escuelas Viajeras pretenden rendir un homenaje a la figura del maestro, con toda la dimensión de la palabra. Recordamos aquellos maestros que, con poco, hacían mucho, referentes de niños que asimilaron sus enseñanzas, porque el conocimiento es la mayor de las armas de futuro, siendo los maestros auténticos artesanos del conocimiento. La información tratada se ofrece en varios niveles cognitivos, por lo que el contenido y los recursos expositivos se transmiten en un doble lenguaje, infantil y adulto.

RECORRIDO EXPOSITIVO

El itinerario, claramente definido en el recorrido, se presenta con una cronología lineal donde tienen cabida los distintos procesos sociales, culturales, políticos… vividos desde contextos internacionales a locales, que ayudan a crear un discurso expositivo en torno a la educación y, sobre todo, ofrecer visibilidad, desgranar, el magnífico proyecto cultural de las Misiones Pedagógicas, luctuosamente engullido por el capítulo más negro de la historia de nuestro país.

El Centro de Interpretación Escuelas Viajeras está dividido en las siguientes seis salas temáticas:

Sala I: un nuevo espíritu

La primera sala nos sitúa en el contexto histórico al que hace referencia el resto del espacio expositivo. Viajaremos a los turbulentos años treinta del siglo xx, mostrando las dificultades que supuso el periodo de entreguerras a distintos niveles y tejidos espaciales, de lo global a lo local, la realidad del mundo rural mayoritario en el panorama nacional. Finalmente, se destaca el soplo de energía que supuso la irrupción del gobierno de la Segunda República, con una Constitución acorde con las más avanzadas de la época. Entre los objetivos, la reforma del deficitario sistema educativo.

Imagen 2. *Sala I del CI Escuelas Viajeras.*



Fuente: *Centro de Interpretación Escuelas Viajeras.*

La educación en el entorno rural apenas contaba con medios; en ella, las aulas eran diferenciadas por sexos, apenas se aprendía a leer y las «cuatro reglas». Esta situación quedaría reflejada por el escritor, periodista y pedagogo Luis Bello en su *Viaje por las escuelas de España* (1926), mostrando la realidad entorno a la enseñanza precedente al Gobierno, y medidas, de la Segunda República. De hecho, en ese deambular por las escuelas de España su viaje incluyó una parada en nuestra localidad, Navas del Madroño:

> Hoy habrá nieve en Navas del Madroño. La Extremadura alta se parecerá estos días de temporal a la vertiente de la Sierra. Pero cuando llegamos nosotros lucía el Sol y todo el pueblo estaba en la calle. (...) En esa calle (Cesáreo Moreno) está la escuelita de D. Manuel Medina. Cincuenta o sesenta muchachos debe- rían asistir a ella, pero casi siempre faltan más de la mitad. ¿Por qué faltan? Van a cavar garbanzos, a segar hierba, a coger aceituna, a arrancar patatas, a cuidar las ovejas. Muchos viven largas temporadas en el campo. Algunas gentes no podrán explicarse cómo siendo tan pobre Navas del Madroño está tan alegre. (Bello, 1926, p. 1)

Sala II: hombres y mujeres que se adelantaron a su tiempo

En este espacio expositivo se nos muestra el ideario y los objetivos que perseguían las Misiones Pedagógicas, la inspiración que supuso la Institución Libre de Enseñanza y sus protagonistas. Desde la ILE (1876, Giner de los Ríos) se defendía una educación integral, activa y neutral, ideales que pueden parecer muy actuales pero que nos remiten al último cuarto del siglo XIX. Parece apropiado la denominación de la segunda sala: «Hombres y mujeres que se adelantaron a su tiempo».

El 29 de mayo de 1931 aparece publicado el decreto que formalizaba la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas. Y Manuel Bartolomé Cossío sería el presidente del Patronato, con tres objetivos primordiales:

– Educar en valores democráticos.
– Orientar a los maestros con cursos de pedagogía.
– Fomentar la cultura mediante diferentes servicios.

El propósito de las Misiones era:

> Llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aún los apartados, participen de las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos. (Decreto de 29 de mayo, 1931, p. 1033)

Entre los años 1931 y 1936 la labor del Patronato llegó a cerca de 7000 pueblos y aldeas, a través de 196 circuitos de Misiones y la participación aproximada de 600 misioneros. Uno de esos pueblos fue nuestra localidad, Navas del Madroño, siendo el primer destino dentro del itinerario de la primera Misión realizada en Extremadura, un 27 de marzo del año 1932. Junto a María Zambrano, nuestra población recibió a personas destacadas como Elena Felipe, del Instituto Escuela o Antonio Sánchez Barbudo, entonces estudiante, además de médicos, profesores, maestros y otros profesionales habituales en la Misión. Se les sumaría el Inspector de Primera Enseñanza de Cáceres Juvenal de la Vega, el director del Instituto Provincial de Higiene, Miguel Orté, y los profesores Eduardo Málaga y Julián Rodríguez Polo.

Sala III: las misiones pedagógicas de la segunda república

La sala más espaciosa del centro de interpretación y esencial en la transmisión del mensaje expositivo, no solo por lo que cuenta, sino por cómo se cuenta y las imágenes que se utilizan. Los servicios de las Misiones Pedagógicas fueron los siguientes:

– Servicio de Música, Teatro y Coro (dirigido por Eduardo Martínez Torner y Alejandro Casona).
– Museo del Pueblo (a cargo de Ramón Gaya y Antonio Sánchez Barbudo).
– Teatro de Títeres o «Retablo de Fantoches» (de Rafael Dieste).
– Servicio de Cine (encabezado por José Val del Omar).
– Servicio de Bibliotecas (gestionado por Juan Vicens y María Moliner).

Imagen 3. *Sala III del CI Escuelas Viajeras.*



Fuente: *Centro de Interpretación Escuelas Viajeras.*

El Servicio de Música repartió 66 gramófonos y 2135 discos de pizarra, mientras que los servicios de Teatro y Coro ofrecieron 286 actuaciones. El Museo del Pueblo sentaría las bases de lo que hoy denominamos como «Museo del siglo xxi», llevando el Arte, en forma de réplicas de las grandes obras del Museo Nacional del Prado, hasta 179 rincones de la España rural que jamás habían visto un cuadro, aunque esto significara hacerlo en burras o barcas.

El Servicio de Cine ofreció a pueblos y aldeas la posibilidad de disfrutar de uno de los adelantos más importantes del siglo xx: el cinematógrafo, proyectando películas de Charlot, dibujos anima- dos, documentales o mostrando

las grandes ciudades del mundo. Por último, se repartieron 5522 bibliotecas en maletas de 100 libros de literatura, geografía, historia, biografías… sumando una cifra superior a los 600.000 libros repartidos para combatir el analfabetismo que suponía un 43% de la población en 1930. Una labor monumental en un tiempo muy limitado.

Sala IV: la biblioteca escondida

Se convierte en el eje neurálgico y motivo de construcción del Centro de Interpretación Escuelas Viajeras, además de corroborar la presencia de las Misiones Pedagógicas en la localidad de Navas del Madroño. El espacio es un tesoro patrimonial de primer orden, un *unicum* si utilizamos términos arqueológicos.

Corría el año 2006 cuando, por causa de una obra de reforma en el colegio público local, y tras un doble fondo tapiado, se hallaron los objetos exhibidos en la sala. Durante la visita casual de Federico Martín Nebras, fomentando la lectura en la localidad, mientras ojeaba libros en la biblioteca del colegio, descubrió que algunos poseían el sello de las Misiones Pedagógicas. Federico fue amigo de María Zambrano cuando ella volvió de su exilio, y esta le había hablado de la experiencia en las Misiones. El nombre de Navas del Madroño le resultaba conocido, alguien le había hablado de aquel pueblo. Cuando observó el material encontrado, ató cabos y comprobó que efectiva- mente, pertenecían a la misión que había liderado María Zambrano y que ella misma le describió.

Imagen 4. *Parte del conjunto de materiales delegado por las Misiones Pedagógicas al pueblo de Navas del Madroño en el año 1932.*



Fuente: *Centro de Interpretación Escuelas Viajeras.*

El conjunto hallado está compuesto por:

- 23 libros.
- 1 gramófono.
- 2 colecciones de discos de pizarra con un total de 17 discos.
- Equipo de metrología con dos conjuntos de medidas (líquidos y áridos), y dos balan- zas con sus pesos.
- 23 cuerpos geométricos.

Sala V: el fin de un sueño

Siguiendo el hilo argumental del espacio anterior, se pretende reflejar el tránsito de una educación que animaba a las personas a ser librepensadores a una enseñanza teledirigida, cerrada, marcial, politizada y bendecida por una única religión, el retro- ceso que supuso la ordenación durante el franquismo. Aun así, existieron «islas» en forma de personas, maestros y maestras en mayúsculas, como así lo fueron, y nosotros lo reflejamos, Tomás Lucas y Vicente Macías.

Imagen 5. *Recreación de un aula rural de mediados del siglo xx.*



Fuente: *Centro de Interpretación Escuelas Viajeras.*

Sala VI: el legado de las misiones

En esta sala se nos relata el devenir del proyecto educativo de las Misiones Pedagógicas tras esta- llar la Guerra Civil: milicias de la cultura, exilio, Colegio Estudio… En última instancia, recordamos que la España de hoy es un país moderno con gran número de museos, bibliotecas, cines, teatros, sin esas diferencias abismales entre ciudades y el mundo rural, con un acceso relativamente fácil a la cultura y que, en definitiva, es hija de aquel maravilloso proyecto nacido hace más de noventa años, las Misiones Pedagógicas.

En conclusión, el espíritu visionario reflejado en la exposición y plasmado en conceptos como el de coeducación, teje un hilo transversal que une nuestro tiempo al surgimiento del proyecto cultural que nos atañe. Cobran fuerza las palabras esbozadas por la profesora y pedagoga María Sánchez Arbós: «La coeducación es la única forma de nivelar a hombres y mujeres y de terminar con las diferencias que aún existen en 1934, no solo ante la Ley y el derecho, sino ante la dignidad que es más importante».

El Centro de Interpretación Escuelas Viajeras nos invita a subir en una máquina del tiempo par- tiendo desde un momento, 27 de marzo de 1932, y un lugar, Navas del Madroño, donde María Zambrano dejaría por escrito el inicio de este viaje:

> Llegamos a las cuatro de la tarde aproximadamente. Nos esperaba una emoción imborrable y ciertamente inesperada. El recibimiento cordialísimo, ferviente, respetuoso que nos hizo la casi totalidad del pueblo, la gran atención de escuchar de aquellas encantadoras gentes nos conmovió profundamente. (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934, p. 36-37).

ACCIONES CULTURALES

Además de la exposición permanente, el Centro de Interpretación Escuelas Viajeras dispone de un programa de divulgación y difusión de la cultura mediante exposiciones, talleres, visitas guiadas de carácter histórico y arqueológico, conferencias, Jornadas de la Trashumancia, Semana de la Ciencia…

Destacaremos las Jornadas de Historia de la Educación, en colaboración con el Centro de Profe- sores y Recursos de Brozas, donde se resalta el patrimonio histórico educativo y cultural encabezado por el Centro de Interpretación Escuelas Viajeras y sus fondos legados por las Misiones Pedagógicas. Esta actividad educativa, de formación y promocional, anual, va dirigida a todo tipo de público, en especial a aquellas personas implicadas en la educación a distintos niveles. Además, se fomenta y muestran trabajos de investigación que giran en torno a la enseñanza reglada.

DATOS DE INTERÉS

El Centro de Interpretación Escuelas Viajeras fue inaugurado en 2011, siendo de titularidad pública y gestionado por el Excmo. Ayuntamiento de Navas del Madroño. La entrada es gratuita y presenta un amplio horario de visitas. El material didáctico y promocional es muy variado, buscando llegar a todos los públicos. Además del espacio expositivo, cuenta con otros multifuncionales para actividades culturales complementarias. Dispone de todos los medios y servicios de accesibilidad para las personas con movilidad reducida. El edificio está totalmente climatizado y preparado para la comodidad del visitante.

Localización: Centro de Interpretación Escuelas Viajeras. Calle Coronel Guillén, n.º 15. Navas del Madroño, 10930 Cáceres. Teléfonos: 927 37 53 38 / 927 37 50 02.

Email: info@escuelasviajeras.es.

Página web: www.escuelasviajeras.es (posibilidad de paseo virtual).

Estamos presentes, igualmente, en las principales redes sociales.

REFERENCIAS

Bello, L. (2004). *Viaje por las escuelas de España. Extremadura*. Editora Regional de Extremadura.

Bello, L. (1926). Visita de escuelas. Navas del Madroño. En el camino de Alcántara. *El Sol* (Año X. Núm. 2933), pág. 1.

Decreto de 29 de mayo (1931). Creando, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, un Patronato de Misiones pedagógicas encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana, en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural. *Gaceta de Madrid* (150, 30), pp. 1033-1034.

García Colmenares, C. y Martínez Ten, L. (2014). *La escuela de la República: Memoria de una ilusión*. Los libros de la Catarata.

López García, N.J., Moya Martínez, M.ª y Bravo Marín, R. (2018). El papel del Patronato de Misiones Pedagógicas como divulgador de la cultura musical en la España de la II República. *Revista Co-herencia* (Vol. 15, N.º 29), pp. 335-355.

Menacho Villalba, F. (2018). Antonio Gálvez y las Misiones Pedagógicas en la provincia de Cádiz. Diputación de Cádiz.

Otero Urtaza, E.M. (2007). *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

Tapia Suárez, G. (2007). *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*. https://gonzalo-tapia.es/index.php/las-misiones-pedagogicas/

VV.AA. (1934). *Patronato de Misiones Pedagógicas: septiembre de 1931-diciembre de 1933*. Editorial S. Aguirre.

MUSEO FUNDACIÓN MIER Y PESADO: RECORRIDO POR UN SIGLO DE HISTORIA

«Fundación Mier y Pesado» Museum: A Journey Through a Century Of History

Isabel Martínez Chouza
Universidad de Salamanca
https://orcid.org/0009-0005-5108-5571

Resumen

El Museo de la Fundación Mier y Pesado, inaugurado en 2017 en conmemoración del centenario, exhibe una colección de fotografías, documentos y objetos relacionados con la historia educativa y social de la Fundación. A través de ella se puede ver su origen, recorrido y actualidad. El Museo se encuentra dentro del edificio de estilo Art Decó, que se puede considerar por sí mismo patrimonio histórico educativo. En él se encuentra el Instituto Mier y Pesado, construido en 1932 con el propósito de brindar educación a niñas vulnerables, proporcionándoles vivienda digna y educación de calidad.

Palabras clave: Espacios educativos; Patrimonio educativo; Asociación sin fines de lucro; Educación femenina.

Abstract

The Mier y Pesado Foundation Museum, inaugurated in 2017 in commemoration of the centenary, exhibits a collection of photographs, documents, and objects related to the educational and social history of the Foundation, allowing us to see its origin, journey, and current events. The Museum, located inside the Art Deco style building, which can be considered a historical and educational heritage, where the Mier y Pesado Institute is, which was built in 1932 to provide vulnerable girls with decent housing and quality education.

Keywords: Learning environments; Educational heritage; Nonprofit organization; Girl's education.

INTRODUCCIÓN

El museo de la Fundación Mier y Pesado se encuentra dentro del Instituto Mier y Pesado, una escuela, por tradición, para niñas y jóvenes desfavorecidas de la Ciudad de México, perteneciente a la Fundación Mier y Pesado, institución que cuenta con más de 100 años de historia. Esta comunicación tiene como propósito dar a conocer y destacar el valor del patrimonio histórico educativo del Instituto y la Fundación Mier y Pesado, destacando su museo y en el edificio estilo *Art Decó* que lo alberga. Ambos nos narran la trayectoria y los cambios de los últimos 100 años que se han suscitado educativa y socialmente dentro de la institución, y del espacio geográfico en el que se encuentra, ubicado al Norte de la Ciudad de México, en un barrio conocido popularmente como «La Villa», una zona que históricamente ha sido habitado por población indígena, cerca del recinto religioso de la Basílica de Guadalupe, virgen conocida por ser la patrona de México.

El valor histórico de la Fundación Mier y Pesado recae en su origen, con la trayectoria personal de su fundadora y benefactora Isabel Pesado de Mier; la población que atiende desde su inicio, mostrando las necesidades sociales del país; su arquitectura, siguiendo el estilo Art Decó, y la estructura diseñada mostrando las prioridades de su tiempo; y los cambios estructurales y de funciones que se han dado en los últimos 100 años.

Este escrito tiene como fin dar a conocer el patrimonio histórico pedagógico de la Fundación, y el Instituto Mier y Pesado, este es un primer acercamiento debido a que no se han realizado investigaciones al respecto, por lo que aquí se presenta un breve contexto y antecedentes educativos del país, instituciones similares, el origen y el inicio de la Fundación, su historia, los cambios a lo largo de su trayectoria, su papel en la actualidad, y describir, analizar y dar a conocer el museo.

Para acercarnos a la creación de la Fundación es importante mencionar algunas instituciones previas que atendían a poblaciones similares, porque aunque el contexto fue diferente, la necesidad educativa y social no son tan diferentes, considerando que para finales del siglo xix más de la mitad de la población era analfabeta, y que de cada 10 estudiantes de primaria solo 2 eran mujeres (Arredondo, 2003), situación no tan diferente a la época del Virreinato. Considerando que para 1910 existían tan solo 2.600 escuelas privadas, y 12.000 públicas, que atendían a poco más de un millón de estudiantes de primaria (Escalante Gonzalbo & Tanck de Estrada, 2010, p. 140).

Dentro de los antecedentes de colegios que atendían a población femenina desfavorecida destaca el colegio de las Vizcaínas, fundado en 1732 por la Cofradía de Nuestra Señora de Aránzazu con la intención de educar a niñas y jóvenes sin importar el origen étnico, en el que se impartía la fe católica, lectura, escritura y

matemáticas, y oficios femeninos como la costura, cocina y artes. Inicio siendo un internado y en la actualidad solo es un colegio, y su estructura de gobierno consiste en un patronato, que determina la plantilla directiva de la escuela, con anterioridad a manos de órdenes religiosas (Almaraz, 2014). El Colegio de Indias de Nuestra Señora de Guadalupe, fundada en 1753 por la familia del sacerdote jesuita Antonio Modesto Martínez, internado para niñas indígenas donde se enseñaban primeras letras, fe católica y oficios femeninos ((Arredondo, 2003)Otras instituciones similares en cuanto a la atención y proporcionar una vivienda digna a personas mayores es el hogar para ancianos Matías Romero, fundado en 1900 por Matías Romero y Luz Romero García, y la Fundación Ignacio Torres Adalid, fundada por

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX la educación básica pública en México no era accesible para más del 90% de los niños y niñas, no había suficientes escuelas ni profesores, quienes tenían un sueldo muy bajo y poca aceptación social (Martínez Jiménez et al., 1992). Las niñas eran las menos favorecidas, ya que existían menos escuelas para ellas, y ante la sociedad no era un requisito que ellas fueran educadas (Staples, 2013)

La educación pública en México contaba con una falla estructural desde sus inicios como país independiente, que fue arrastrada hasta la primera mitad del siglo XX, es por ello por lo que surgieron varios patronatos privados que buscaban brindar educación a la población con pocos recursos económicos o sociales (Staples, 2013). En cuanto a las mujeres, comúnmente las niñas y jóvenes de clase alta eran instruidas en casa en lectura, escritura, religión, bordado, música y cocina. Para finales del siglo XIX era común que existieran mujeres ilustradas y cultas (Staples, 2013).

FUNDACIÓN MIER Y PESADO

La Fundación Mier y Pesado fue creada en 1917, tras la muerte de Isabel Pesado de Mier, poetisa y filántropa mexicana con amplios recursos económicos que estableció en su testamento el deseo de que se creara una asociación sin fines de lucro en pro de las niñas y niños de escasos recursos, y de ancianos con necesidad de un hogar digno, que se mantiene económicamente a partir de diversos bienes raíces pertenecientes a la Fundación. Para cumplir su voluntad se instituyeron, en la primera etapa (1917), una casa para ancianos y un orfanato. En la segunda etapa, se crean los cuatro centros de asistencia con los que cuenta la Fundación en la actualidad: el Instituto Mier y Pesado, internado y escuela para niñas y jóvenes (1932); el Colegio Mier y Pesado, escuela para niños y jóvenes (1937); y, dos casas de retiro para ancianos, una en la Ciudad de México y una en el estado de Veracruz (1947 y 1960) (Fundación Mier y Pesado, s. f.).

Destacamos la biografía de la ideadora y benefactora, Isabel Pesado de la Llave, Duquesa de Mier, quien nació en 1832, en Veracruz, México, y falleció en 1913, en París. Doña Isabel heredó una gran fortuna de su esposo don Antonio Mier y Celis, Duque de Mier, presidente del Banco de México y representante diplomático de México ante Francia durante el gobierno de Porfirio Díaz. El matrimonio tuvo un hijo que murió a una edad muy corta debido a una enfermedad, por lo que no tuvieron descendencia (Granillo, 2010). Doña Isabel narra su historia de vida, sus deseos por ayudar a los más desfavorecidos, y sus intenciones de dejar un legado con el nombre de su hijo en su libro *Apuntes de viaje* (1910), escrito en forma de diario por sus viajes en Europa con el motivo de mejorar la salud de su esposo y de ella tras la pérdida de su hijo. En este libro expresa su amor por México, en sus propias palabras «pero la idea de no ver más la patria y la mayor parte de mis deudos que ahí habitan es el punto negro de mi existencia». (Gutiérrez Mueller, 2023), las necesidades y soluciones sociales para los más desfavorecidos en varios países de Europa, y como se podrían aplicar en su país de origen.

Isabel Pesado de Mier, es considerada como la fundadora a pesar de haber fallecido antes de la constitución de la Fundación debido a que fue ella quien ideó y estipuló en su testamento la forma en que quería que su fortuna fuera utilizada para la creación de una asociación sin fines de lucro en pro de niñas, niños y ancianos, teniendo como referencia algunos centros de Europa (Pesado de Mier, 1910). Tras su muerte en 1913, la encargada de consolidar y estipular la Fundación fue su hermana Trinidad Elena Pesado y Segura, proceso que finalizó en 1917, llevando por nombre los apellidos que tendría su hijo fallecido (Fundación Mier y Pesado, s. f.). La Fundación se encargó a un patronato, en el que se encontraba Doña Trinidad, y Luis Elguero y Pérez Palacios, quien determinó que el Instituto fuera dirigido por la orden religiosa de las Hermanas del Verbo Encarnado. Consciente de que la Fundación necesitaría fondos para financiarse, también dejó a nombre de la Fundación varios terrenos, edificios habitacionales y comerciales que permiten la obtención de recursos estable hasta la fecha, algunos de esos inmuebles son considerados patrimonio histórico debido a su riqueza arquitectónica, un ejemplo es el Edificio Ermita, construido por el arquitecto Juan Segura (Morales, 2004).

En la actualidad la Fundación cuenta con cuatro centros de atención, dos destinados a casas para ancianos, una en la Ciudad de México y una en Veracruz; dos centros educativos, el Colegio Mier y Pesado y el Instituto Mier y Pesado, ambos en la Ciudad de México; un museo, ubicado en el Instituto; y el Polifórum Mier y Pesado, un centro cultural que cuenta con jardines y un museo en Orizaba, Veracruz.

EL INSTITUTO MIER Y PESADO

Teniendo presente el contexto del origen de la Fundación, y la situación educativa de México a principios del siglo XX, nos podemos adentrar en el patrimonio histórico educativo del Instituto Fundación Mier y Pesado, y del museo de la Mier y Pesado. El Instituto se encuentra al norte de la Ciudad de México, en una zona conocida como «La Villa» debido a su cercanía con la Basílica de Guadalupe, esto fue estipulado por la fundadora Isabel Pesado de Mier, debido a que en vida fue benefactora de dicho recinto religioso.

El edificio mostrado en las fotografías 1 a 4, pertenecen al Instituto Mier y Pesado, que fue construido por el reconocido arquitecto mexicano Juan Segura Gutiérrez, quien trabajó para la Fundación Mier y Pesado, construyendo varios edificios con fines comerciales y habitacionales para proporcionar un ingreso económico fijo para la manutención de los centros asistenciales (Noelle, 1989), la cercanía del arquitecto con la Fundación se puede entender debido a que su padre era parte el patronato.

El edificio fue diseñado siguiendo la corriente artística y arquitectónica más popular de esa época, el *Art Decó*, las obras comenzaron en 1926 y finalizaron 1932, abriendo sus puertas como un internado para niñas de escasos recursos, con el fin de que tuvieran una vivienda digna y una educación de calidad. Siguiendo las normas de higiene (habitaciones separadas de los baños, salones de clase y espacios de ocio); y adecuado al currículo propio de la educación femenina de su época, en el que se enseñaba lectura, escritura, matemáticas, oficios femeninos (costura, cocina, y más adelante mecanografía), y la fe católica.

El Instituto fue un internado hasta el año 1985, cuando pasó a ser un colegio con horarios exclusivamente escolar, esto se atribuye a las necesidades de las familias, y al crecimiento urbano y económico de la zona. Otro cambio notable fue el de la dirección del centro que se delegó de las Hermanas del Verbo Encargado a las Hermanas Dominicas de la Presentación a fines del siglo XX, y hace cinco años pasó a ser dirigido por laicos dedicados a la educación. Otro cambio notable es que a partir del curso escolar 2023-2024 el Instituto inició el proceso para volverse mixto, comenzando por la sección de preescolar, y para el curso 2024-2025 primaria.

Fotografía 1. *Vista aérea de la colonia Industrial*



Fuente: *Gadian. [@GADIAN84]. (2 de junio, 2021). Vista aérea de la colonia Industrial y sus en 1932. [Tweet]. Twitter.* https://twitter.com/GADIAN84/status/1400168957626171401

Fotografía 2. *Pesado, CDMX México*



Fuente: *Silva, C. [@Culturismo.mx]. (12 de julio de 2020). Pesado, CDMX México. [Publicación]. Instagram.* https://www.instagram.com/culturismo.mx/p/CChTxiRgd8g/

Fotografía 3. *Interior del Instituto Mier y Pesado*



Fuente: *Fundación Mier y Pesado. (s.f.). Interior del Instituto Mier y Pesado. https://www.fundacionmierypesado.org.mx/centros-educativos/instituto/galeria/*

Fotografía 4. *Vestíbulo del Instituto Mier y Pesado*



Fuente: *Fundación Mier y Pesado. (s.f.). Interior del Instituto Mier y Pesado. https://www.fundacionmierypesado.org.mx/centros-educativos/instituto/galeria/*

Las fotografías 1 y 2 muestran vistas aéreas del Instituto, la primera tomada en el primer año de su construcción, y la segunda hace cuatro años. Es notable el cambio en los alrededores, ya que la zona se transformó de ser rural a urbana. En ambas

fotografías podemos notar que el edificio no ha cambiado su estructura externa, pero al interior de sus puertas existen cambios notorios que nos guían por el caminar del centro, un ejemplo visible es la desaparición de la piscina, que es visible en el centro del Instituto en la fotografía 1, pero se encuentra tapada en la fotografía 2.

En la fotografía 3 se aprecia el interior del Instituto tal cual está hoy en día, destacando su forma de óvalo, en la que se observan dos plantas, que en sus inicios el segundo piso estaba destinado a ser la zona de descanso, higiene y ocio para las internas y religiosas; la primera planta donde se encontraban los espacios para la enseñanza, convivencia y deporte; y aunque no se aprecia bien en la fotografía, existen sótanos que se usaban como aulas de clase y bodegas. En la actualidad los sótanos se siguen utilizando como bodegas, y como salones de clase para talleres artísticos y deportivos; la primera y segunda planta como salones de clase y oficinas administrativas. En la cuarta fotografía se ve el vestíbulo en la actualidad, conservando los pisos y ventanas originales, en el que se aprecian cuadros pertenecientes a la familia Pesado, en el actualmente de recibe a las alumnas y alumnos, padres de familia y visitantes. En la actualidad el Instituto atiende a más de 1.000 niñas, capacidad que ha mantenido desde hace varios años (Meza-Mejía & Flores-Alanís, 2014).

MUSEO FUNDACIÓN MIER Y PESADO

Dentro del emblemático edificio del Instituto Mier y Pesado se encuentra el Museo Fundación Mier y Pesado, que fue inaugurado en 2017, como parte de la celebración de los 100 años de la Fundación, y se creó con el objetivo de mostrar los orígenes, su creación, su recorrido, y su papel actual en la educación y el cuidado para personas mayores. El guión curatorial del museo fue elaborado y montado por la empresa mexicana *Atelier Cultural*, dedicada a la curaduría de experiencias, fundada por la historiadora Natalia Herrera (Atelier Cultural, s. f.) utilizando objetos pertenecientes a la familia Pesado, y a los centros de la Fundación. El museo se encuentra dentro de una sala de dos pisos junto al vestíbulo principal.

Dentro del museo cuenta con diversos tipos de recursos expuestos, que se pueden dividir en tres categorías: referentes a la fundadora Isabel Pesado, y a su familia; a los centros de la Fundación Mier y Pesado; y al Instituto Mier y Pesado, y su comunidad educativa. En la primera categoría, encontramos objetos, muebles, cartas, libros, fotografías y obras de arte. En la segunda, planos de edificios, libros de cuentas, fotografías y actas. Por último, encontramos muebles escolares, materiales didácticos, libros de texto, listas de asistencia, uniformes escolares, trofeos y fotografías de eventos y de las alumnas. De la misma forma en que se categorizan los objetos, se estructura el guión del museo, comenzando con la vida del matri-

monio Mier y Pesado, historia de la Fundación, e historia del centro educativo Instituto Mier y Pesado.

Fotografía 5. *Mesa de la familia Mier y Pesado*



Fuente: *Atelier Cultural. (2017). Museo Mier y Pesado. [Fotografía]. http://ateliercultural.mx/2020/01/29/museo-fmyp/*

Fotografía 6. *Historia de la Fundación*



Fuente: *Fundación Mier y Pesado. (2018). Fotografía del Museo. [Fotografía]. https://wpsitiofmym.azurewebsites.net/quienes-somos/*

Fotografía 7. *Salón de clases en los orígenes del Instituto*



Fuente: *Martínez, I. (2023). Fotografías del Museo Fundación Mier y Pesado. [Fotografía propia].*

Fotografía 8. *Actividades de las alumnas del internado*



Fuente: *Martínez, I. (2023). Fotografías del Museo Fundación Mier y Pesado. [Fotografía propia].*

Las fotografías anteriores pertenecen al museo, y se encuentran en el orden de visita. La primera fotografía, es la mesa, sillas y vajilla de la casa de la Ciudad de México de la familia Mier y Pesado, en el que se observa el escudo de la familia

(Atelier Cultural, 2017). La segunda, refleja la sección referente a la historia de la Fundación, donde se encuentran expuestos libros, documentos, objetos y mobiliario (Fundación Mier y Pesado, 2018). La tercera fotografía es una reconstrucción de un salón de clases, en el que se observa un poster sobre la historia de México, un escritorio con el cuaderno de una maestra, una lista de asistencia y gises para la pizarra; en los escritorios para alumnas se ve el tintero y espacio para bolígrafo, materiales escolares libros de texto; en la pizarra se encuentra una frase del libro *Apuntes de Viaje* de Isabel Pesado de Mier; y cuarta se ven elementos propios de la educación femenina de la época de la apertura del centro, una máquina de coser, manuales de etiqueta, y el uniforme que usaban las internas.

CONCLUSIONES

El museo recoge los elementos fundamentales de la Fundación Mier y Pesado, permitiéndonos ver su larga trayectoria, los cambios que se han suscitado en la educación y la sociedad que lo rodea, pero principalmente nos deja atestiguar el valor de sus recursos en cuanto al valor de su patrimonio histórico y educativo, cada sección nos traslada a su época y nos deja ver parte del contexto en el que fueron utilizados los objetos. Es un recorrido por la realidad social de fines del siglo XIX y principios del XX, en el que las familias que contaban con recursos económicos instauraron legados en pro de los desfavorecidos en pro del progreso y bienestar (Almaraz, 2014); la arquitectura en torno a los centros educativos e internados, y las necesidades que estos presentaban, como espacio para el deporte, el ocio y el estudio; y funcionamiento y currículo que se buscaba impartir a las niñas y jóvenes durante el siglo XX y el siglo XXI.

El patrimonio histórico educativo de la Fundación Mier y Pesado es relevante para el estudio de la historia de la educación en la Ciudad de México en los últimos 100 años debido a su larga trayectoria continua, pero con cambios notables; ser un ejemplo de institución educativa creada sin fines de lucro por parte de particulares para brindar a niños y niñas desfavorecidos; y a su memoria histórica plasmada en sus edificios y en el museo.

Dentro de los aportes para el análisis histórico de la educación podemos destacar los cambios que se han presentado a lo largo de la historia dentro del centro educativo nos dan una pista sobre su recorrido, y el de las que asistieron a él. Algunos ejemplos que se pueden destacar, se encuentra el paso de internado a colegio; estar dirigido por religiosas a laicos; y el paso de ser solo para mujeres a ser mixto nos hablan de tendencias y características de la educación en sus contextos.

Con respecto a los antecedentes de investigación sobre el tema, existe bibliografía sobre la educación de México durante las épocas presentadas, que primordial-

mente se centran en la educación pública, y estudios sobre la educación femenina, como el libro *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de México* que fue de gran utilidad para entender el panorama de la educación de las niñas en el periodo de inicio de la Fundación (Arredondo, 2003)

Aún no existen investigaciones concretas sobre los aportes educativos del Instituto Mier y Pesado, ni de la Fundación en general, ni sobre el valor histórico de ambos, presentar su museo y el edificio en el que se encuentra sienta un precedente para llamar la atención de investigadores interesados en el tema. Es por ello que hablar sobre este espacio es relevante en Jornadas o Congresos referentes a la Historia de la educación, ya que permiten ligar las teorías y contextos educativos con prácticas específicas que permitan una documentación fiable para el estudio del patrimonio histórico educativo. La Fundación Mier y Pesado, concretamente el Instituto y el Museo, son fuentes primarias que nos permiten crear un puente entre el pasado y el ahora.

REFERENCIAS

Almaraz, A. (2014). De la filantropía colonial a la filantropía globalizada. Una revisión del marco institucional y las prácticas empresariales en México. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, *44*, 73-100.

Arredondo, M. A. (2003). *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de México*. Universidad Pedagógica Nacional.

Atelier Cultural. (s.f.). *Creación del museo: Fundación Mier y Pesado*. http://ateliercultural.mx/2020/01/29/museo-fmyp/

Escalante Gonzalbo, P. & Tanck de Estrada, D. (2010). *La educación en México*. El Colegio de México.

Fundación Mier y Pesado. (s.f.). *Quiénes somos*. https://wpsitiofmym.azurewebsites.net/

Granillo, L. (2010). Escribir como mujer entre hombres, historia de la poesía femenina mexicana del siglo. *Revista Historia de las Mujeres*, *126*.

Gutiérrez Mueller, B. (2023). La elocuencia religiosa y aristocrática en Apuntes de viaje, de Isabel Pesado de Mier (1910). *Anuario de Literatura*, *28*, 01-19. https://doi.org/10.5007/2175-7917.2023.e92666

Martínez Jiménez, A., Vázquez, J. Z., Kobayashi, J. M. K., Aizpuru, P. G., De Estrada, D. T., Staples, A., Cockcroft, J. D., Bazant, M., Torres Septién, V., Loyo, E. & Zea, L. (1992). La Educación Elemental En El Porfiriato. En *La educación en la historia de México* (1.ª ed., Vol. 7, pp. 105-143). El Colegio de México. https://doi.org/10.2307/j.ctv5137rb.10

Meza-Mejía, M. del C. & Flores-Alanís, I. M. (2014). El liderazgo transformacional en el trabajo docente: Colegio Mier y Pesado, un estudio de caso. *Revista Educación*, 101-115. https://doi.org/10.15517/revedu.v38i1.14380

Morales, Felipe. (2004). La imagen del cambio en una esquina de Tacubaya. *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, *60*. https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i60.886

Noelle, L. (1989). *Arquitectos contemporáneos de México*. Trillas.

Pesado de Mier, I. (1910). *Apuntes de viaje de México a Europa en los años 1870, 1871 y 1872*. Garnier Hermanos, Libreros-Editores.

Staples, A. (2013). Panorama Educativo al comienzo de la vida independiente. En J. Z. Vázquez, D. T. de Estrada, A. Staples, & F. A. Gurza, *Ensayos sobre historia de la educación en México* (2.ª ed., pp. 101-144). El Colegio de México. https://doi.org/10.2307/j.ctv26d8sv.6

LA ESCUCHA DE UN TERRITORIO A TRAVÉS DE LA MEMORIA Y LOS OBJETOS ESCOLARES: EL PAPEL DE LA INNOVACIÓN UNIVERSITARIA

Listening to a Territory Through Memory and School Artefacts: The Role of University Innovation

Estefanía Monforte García
Universidad de Zaragoza (España)
https://orcid.org/0000-0003-1576-6749

Resumen

Desarrollar una cultura de la innovación se ha convertido en uno de los retos en la educación superior. Esta experiencia se enmarca en el proyecto de recuperación del patrimonio educativo de la Comarca del Maestrazgo «La escuela de ayer para construir el mañana» y la colaboración de la Universidad de Zaragoza a través de proyectos de innovación y actividades científico-sociales en las escuelas musealizadas. La recopilación de memoria oral, la implicación de la comunidad, la introducción de metodologías activas y la creación de materiales didácticos por parte de los docentes en formación, son algunas de las acciones llevadas a cabo.

Palabras clave: Memoria oral; Patrimonio escolar; Escuela rural; Innovación universitaria; Comunidad.

Abstract

Developing a culture of innovation has become one of the challenges in higher education. This experience is part of the project to recover the educational heritage of the Maestrazgo region «Yesterday's school to build tomorrow» and the collaboration of the University of Zaragoza through innovation projects and scientific-social activities in the musealised schools. The collection of oral memory, the involvement of the community, the introduction of active methodologies and the creation of teaching materials by trainee teachers are some of the actions carried out.

Keywords: Oral memory; School heritage; Rural school; University innovation; Community.

INTRODUCCIÓN

Los bienes documentales, testimonios, mobiliario y material didáctico de las escuelas del pasado forman parte de un patrimonio educativo y pedagógico (Álvarez-Domínguez, 2020) que en las últimas décadas está siendo objeto de recuperación y musealización como se revela en la proliferación de museos pedagógicos en las distintas comunidades autónomas (Álvarez, 2016). Espacios a través de los que se recupera la memoria y se permite reflexionar sobre lo que la escuela ha sido y es en la actualidad (Juan-Borroy, 2008). En relación a la memoria, el objeto escolar ocupa un lugar importante pero no será menor el valor de los testimonios orales por permitir la reconstrucción de gran parte del patrimonio cultural inmaterial de las comunidades (Gili, 2010). El autor Escolano (2018) evidencia la importancia de recurrir a la fuente oral por permitir adentrar en el interior de la escuela, llegar hasta lo más subjetivo y lo emocional de los agentes implicados. Esta relación con los agentes implicados sintoniza también con las últimas tendencias museísticas que defienden los museos como algo vivo, en movimiento y en continua interacción con el territorio y la comunidad; atendiendo a los «actores locales» como pieza fundamental de ese proceso de detección de los bienes culturales de su comunidad, de la preservación, difusión y dinamización de éstos (Gómez-García, 2003; Navajas-Corral, 2020).

La formación universitaria del siglo xxi requiere de la inclusión de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Macanchí et al., 2020) en la que se muestre el conocimiento de distintas formas, y dentro y fuera del campus universitario, sin restricciones de tiempo y lugar (Cisneros et al, 2018). En relación a esto, es conveniente introducir actividades específicamente orientadas a trabajar competencias relacionadas con visitas a centros de ciencias u otros espacios similares (Stocklmayer et al, 2010), en el caso del presente estudio serán las escuelas musealizadas del Maestrazgo turolense el espacio por excelencia. La institución académica se pone al servicio del medio social contribuyendo con sus acciones al desarrollo de éste (Rueda et al., 2020) y transfiriendo su conocimiento (Álvarez-Dominguez y Rebollo-Espinosa, 2021). Una escucha y comunicación que da como resultado nuevos conocimientos científicos y experiencias transformadoras para el medio social (Grunwell y Ha, 2014; Monforte-García et al., 2022).

El espacio interior musealizado sirve también de espacio educativo donde implementar distintas metodologías y actividades (Luna e Ibáñez-Etxeberria, 2020) que aumentarán en el alumnado el interés por el patrimonio allí expuesto y desarrollarán competencias relacionadas con la protección y conservación de los museos

comunitarios, desde un punto de vista eco didáctico e histórico (Molina-Torres, 2021). A este respecto, la actividad didáctica en el propio espacio promueve el valor del patrimonio educativo como un bien cultural colectivo (Cooper et al., 2018) y revaloriza las disciplinas histórico-educativas como saber especializado dentro de la comunidad académica (Ascenzi et al., 2019).

Finalmente, y teniendo en cuenta que el rápido avance tecnológico está provocando notables cambios en la educación, las habilidades de pensamiento crítico como el análisis, la toma de decisiones y la evaluación, se han convertido en elementos clave de la educación superior (Urzola, 2020). Para el desarrollo de estas habilidades de pensamiento son también muy interesantes las oportunidades que presentan los museos como espacio educativo (Greene, 2014; Romero-Carazas et al., 2023). Los estudios de Bowen et al. (2014) y Kisida et al. (2016) abordan en profundidad la educación museística y el potencial de las visitas educativas a museos para generar pensamiento crítico.

En esta contribución se describen dos acciones de innovación educativa y social llevadas a cabo por la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (FCCSSHH) de Teruel en colaboración con la Comarca del Maestrazgo. Esta última institución lleva desarrollando desde 2015 un proyecto de recuperación de patrimonio histórico educativo denominado «La escuela de ayer para construir el mañana» que cuenta con 7 escuelas musealizadas y que tiene por objetivo recuperar el patrimonio material e inmaterial de la escuela rural en el Maestrazgo y fomentar la reflexión entre los más jóvenes sobre los procesos históricos y la necesidad de preservar los restos materiales del pasado (Monforte-García y Sánchez-Giménez, 2023)

A través de dos proyectos de innovación social (PISOC) aprobados por la Universidad de Zaragoza y de dos actividades científico-sociales financiadas por la Fundación Universitaria «Antonio Gargallo», durante los cursos 21-22 y 23-24, se llevaron a cabo acciones didácticas que utilizaron como ejes vertebrales la memoria y los objetos escolares y acercaron la cultura escolar del pasado a los docentes en formación, interactuado con el territorio y comunidad donde se localizan las escuelas musealizadas.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico es de corte descriptivo, no experimental. La intención de la autora, de acuerdo con los planteamientos de la investigación descriptiva reside precisamente en observar y describir lo que ocurre, sin buscar explicaciones a los fenómenos (Sánchez et al., 2010) por tratarse, todavía a día de hoy, de una experiencia educativa y no de una investigación en sí misma. El objetivo será mostrar dos experiencias innovadoras en educación superior que se desarrollan en el entor-

no de las escuelas musealizadas del Maestrazgo turolense y que pueden servir de ejemplo para futuras acciones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza del patrimonio histórico educativo en el ámbito universitario.

En ambos proyectos ha participado el alumnado de 1º del Grado de Magisterio de la FCCSSHH de Teruel durante los cursos 21-22 y 23-24. Un total de 240 alumnos y alumnas (N=240), 56,7% mujeres (N=136) y 43,3% hombres (N=104) con edades comprendidas entre los 18 y 22 años.

RESULTADOS

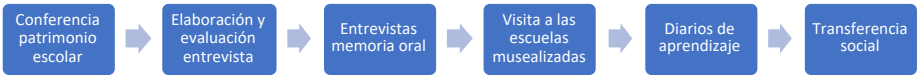
La escucha de un territorio a través de la memoria

Durante el curso 21-22 se llevó a cabo el PISOC 96_262 «En primera persona: salvaguarda y puesta en valor de la memoria oral y del patrimonio histórico educativo del Maestrazgo turolense» y la actividad científico-social «Una mirada a la educación del pasado: jornada de visita a las antiguas escuelas del maestrazgo», que tenían como objetivos:

- Mejorar el conocimiento sobre patrimonio histórico educativo en el alumnado.
- Registrar la memoria oral vinculada a la historia escolar.
- Acercar a la universidad a la comunidad del Maestrazgo turolense, estrechando lazos tanto con los habitantes y con la organización institucional.
- Implicar a los vecinos de la comunidad en la salvaguarda, conocimiento y aprovechamiento de este patrimonio a través de un trabajo conjunto con el profesorado y alumnado de la FCSH de Teruel.
- Ensayar procederes y formas de trabajar innovadoras en cuanto a la utilidad social del proyecto, implicando a la población local en el proceso.

Y que se desarrolló de la siguiente manera:

Gráfico 1. *Fases del PISOC 96_262.*



Fuente: *Elaboración propia.*

Inicialmente las codirectoras del proyecto «La escuela de ayer para construir el mañana» llevaron a cabo una conferencia en la FCSSHH de Teruel para dar a

conocer el proyecto ya que en los próximos meses el alumnado y profesorado iban a visitarlo «in situ».

Seguidamente el profesorado planteó un reto de aprendizaje al alumnado relacionado con la memoria oral. Se establecieron grupos de trabajo y se elaboró una entrevista que recogía aspectos relacionados con el entorno, la diversidad y la familia de la escuela del pasado. Una vez la entrevista estaba diseñada pasó a evaluación por parte de profesores expertos en historia de la educación pertenecientes a la Universidad de Zaragoza.

IMAGEN 1. *El antiguo alumno Venceslao Gargallo conversando con el estudiantado universitario.*



Fuente: *Fotografía realizada por la autora del texto.*

Una vez el instrumento había sido creado, se llevó a cabo la actividad de memoria oral. El alumnado eligió a una persona que hubiera asistido a una escuela rural durante la época franquista y puso en práctica la entrevista semi-estructurada previamente diseñada. Sus grabaciones y transcripciones ampliaron la información existente sobre la historia de la educación tanto de la provincia de Teruel como de las colindantes. Algunos de los datos recogidos fueron presentados en foros científi-

cos y se enviaron a la Comarca del Maestrazgo las entrevistas realizadas que tenían como marco el Maestrazgo, para que la información fuera incorporada al proyecto de musealización.

La última actividad fue la excursión a las escuelas antiguas de Mosqueruela y Cañada de Benatanduz. En esta última vivenciaron el taller «Paseo sonoro» que les introdujo en el conocimiento de las causas y consecuencias de la despoblación y después visitaron la escuela antigua acompañados/as por dos antiguos alumnos, que les ofrecieron una explicación sobre la historia de la educación desde sus recuerdos y vivencias de la infancia. Fue en este momento cuando el alumnado volvió a poner en práctica la técnica de la entrevista oral realizando algunas de las preguntas previamente diseñadas.

Imagen 2. *Un grupo de estudiantes junto a Venceslao y Martina en la escuela musealizada de Cañada de Benatanduz.*



Fuente: *Fotografía realizada por la autora del texto.*

Tras la visita se recogieron las opiniones de los universitarios/as a través de su diario de aprendizaje. Algunos de los fragmentos que confirman el carácter didáctico de las visitas son los siguientes: «visitas necesarias y útiles, ya que conectan la teoría con la realidad» (Alumno/a 10), «pienso que aprendí más debido a que tuvimos

una experiencia tangible de la situación, pudimos observar con mayor detenimiento aulas antiguas reales» (Alumno/a 61), y «la visita me ayudo a comprender los orígenes y situación en la que se encontraban antiguamente las escuelas» (Alumno/a 75).

Imagen 3. *Noticia de prensa sobre la visita de los estudiantes universitarios*



Diario de Teruel

Fundado en 1936 · Nº 26.712 · Precio: 1,30 € · www.diariodeteruel.es · Sábado, 23 de marzo de 2024

La ocupación turística en Semana Santa se prevé alta, pero el sector está pendiente de la meteorología

Se espera que a partir del Jueves Santo el Bajo Aragón se encuentre al completo

En la zona de influencia de la capital las reservas están por encima del 90 %

HOY NOTICIA PÁGINAS 2 Y 3

COMARCAS Página 12

Los futuros maestros 'viajan' al corazón de las escuelas rurales

Unos cien estudiantes turolenses de primero de Magisterio especialidad de Primaria han recorrido esta semana varias escuelas de las comarcas del Maestrazgo y Gúdar-Javalambre para familiarizarse con el microclima docente que se vive en los pueblos. Gracias a una iniciativa de dos profesoras, los jóvenes han tomado contacto también con antiguos alumnos de aquellas viejas escuelas, como es el caso de la imagen, donde Wenceslao Gargallo habló a los estudiantes de su época colegial en La Cañada de Benatanduz.

Soluciones de acondicionamiento y confort acústico de los espacios ISINAC www.insgen44.com

TERUEL Pág. 5

El experto José Luis Simón recomienda una moratoria para planificar mejor las renovables

El Premio Aragón de Medio Ambiente 2022, el prestigioso científico y divulgador José Luis Simón, aseguró ayer en las Cortes de Aragón que es "imprescindible" que haya una moratoria en la implantación de renovables en la Comunidad Autónoma para poder planificar su instalación, y apeló a la "sensatez".

Los trabajos en el solar de la calle San Francisco se prolongarán dos meses más

TERUEL PÁGINA 8

El Diario CULTURA Y SOCIEDAD

La artista Alba Casales

Fuente: *Diario de Teruel.*

Fue también muy bien valorado el contacto directo con la comunidad, en este caso con el antiguo alumnado, las reflexiones destacan que gracias a esta interacción se obtiene imagen y voz de los hechos del pasado. Algunas expresiones son: «en las anécdotas de Venceslao y Martina se aprecia su forma de ver la escuela en aquellos tiempos y la gran cercanía entre alumnos, profesores y familiares» (Alumno/a 3), «aprendí sobre todo con las vivencias del antiguo alumno, sus palabras hicieron que se arraigaran en mi más profundamente los contenidos» (Alumno/a 80), «hacerle

preguntas los alumnos y dialogar con ellos me hizo ver el valor que tiene la recuperación de la historia para poder comprender el pasado» (Alumno/a 21).

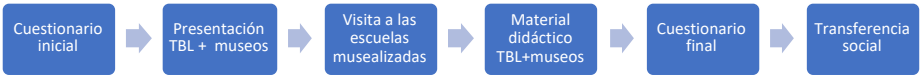
La escucha de un territorio a través de los objetos escolares

El PISOC 4690_262 «El Aprendizaje Basado en el Pensamiento como estrategia didáctica de las escuelas musealizadas: una experiencia colaborativa y de transformación social» se está llevando a cabo durante el presente curso escolar (23-24) y se ha complementado con la actividad científico-social concedida por la FUAG y denominada «Vivenciar la escuela rural a través del territorio, la comunidad y el patrimonio histórico-educativo». El equipo de innovación reconoce que los museos y los objetos escolares ofrecen grandes oportunidades educativas y se plantea como reto la inclusión de la metodología activa Thinking Based Learning (TBL) en las visitas. Algunos de los objetivos del proyecto de innovación social son:

- Desarrollar una cultura de pensamiento en las escuelas musealizadas de la provincia de Teruel.
- Generar impacto positivo en la valoración didáctica de los museos por parte de los futuros docentes.
- Componer un banco de recursos con materiales didácticos creados por el alumnado universitario que conjuguen el patrimonio escolar y el TBL.

La experiencia educativa consta de las siguientes 5 fases:

Gráfico 1. *Fases del PISOC 4690_262.*



Fuente: *Elaboración propia.*

La aplicación de un cuestionario inicial que recogía las opiniones de los estudiantes universitarios desveló que aunque el 78% del alumnado no conoce la metodología TBL y un 52% asegura que durante su trayectoria académica no les han enseñado a pensar sobre su propio pensamiento, consideran muy interesante y necesario que los futuros docentes trabajen aspectos relacionados con el TBL, tanto para desarrollar sus propias habilidades de pensamiento (78%), como para que sean capaces de introducir metodologías que enseñen al alumnado a pensar, razonar, tomar decisiones y construir su propio aprendizaje (74%).

En cuanto a las preguntas relacionadas con los museos como espacio educativo, el 96% del alumnado consideran que los museos son espacios educativos y pueden ser un buen recurso didáctico. Además, el 81% expresan que en los museos se puede llevar a cabo el TBL como metodología didáctica. Las siguientes expresiones del estudiantado lo demuestran: «los objetos de los museos ofrecen oportunidades para aprender sobre arte, historia… de una manera interactiva y visual. Además, fomentan la exploración y el pensamiento crítico» (Alumno/a 2), «tienen cosas que puedes ver, tocar y entender fácilmente. Ayudan a hacer las clases más interesantes, a despertar la curiosidad y a enseñar sobre temas diferentes» (Alumno/a 19), «cuando vas a un museo estás obligado a utilizar tu pensamiento, es un lugar donde tienes que establecer conexiones sobre lo que sabes de antes y lo que aprendes en ese momento. Para aprender historia y organizar tu conocimiento en esa área creo que es necesario ir a alguno» (Alumno/a 50).

Seguidamente, tras la presentación del TBL como metodología para desarrollar una cultura de pensamiento en las aulas y museos, los alumnos viajaron hasta las antiguas escuelas del Maestrazgo turolense. Una de las actividades les inició en el uso del TBL en los espacios musealizados, en ella el alumnado se distribuyó en pequeños grupos y puso en práctica la Rutina de Pensamiento «3, 2, 1, Puente». Redactaron en el organizador gráfico 3 ideas, 3 preguntas y 1 metáfora en dos momentos diferentes, concretamente antes y después de entrar en la antigua escuela y ver los objetos escolares. Esta actividad ayudó a organizar y hacer visible su pensamiento y aprendizaje, y fue el mismo alumnado quien llegó a la conclusión del gran potencial de esta metodología para su futura labor docente en educación primaria.

En el momento actual el alumnado se encuentra en proceso de creación de materiales didácticos en los que deben integrar el contenido del patrimonio escolar (centrándose en los objetos escolares) con el TBL como metodología. Estos materiales configurarán un banco de recursos para las escuelas musealizadas que será utilizado en las visitas educativas posteriores realizadas por los colegios de educación primaria de la zona.

Imagen 6. *Alumnas escribiendo en el organizador gráfico previa visita a la escuela antigua.*



Fuente: *Fotografía realizada por la autora del texto.*

Una vez que los materiales hayan sido entregados se les aplicará un cuestionario final para conocer su opinión sobre el proyecto de innovación.

CONCLUSIONES

Para concluir cabe describir una serie de reflexiones finales.

Primera: La recuperación de la memoria colectiva por parte del alumnado universitario ha favorecido el desarrollo de su pensamiento histórico, aspecto fundamental como futuros docentes. Además, través de la compresión de los hechos históricos han percibido la existencia de variados significados según la persona que lo transmite y, como consecuencia, han podido identificarse (o no) con el pasado y hacerlo propio, estudios como el de Mariezkurrena (2008) ya evidencian esta apropiación.

Segunda: El uso del TBL como metodología para el desarrollo de las visitas didácticas a las escuelas musealizadas es un aspecto innovador y que impulsa la mejora del conocimiento del patrimonio histórico-educativo desde una visión holística, crítica y comprensiva por parte del alumnado. Según Khalid (2021), el pensamiento crítico es una habilidad que debe cultivarse desde la educación primaria y, por ello, resulta primordial proporcionar herramientas a los futuros/as maestros/as para implementarlas en su futura labor docente (Siahaan et al., 2023).

Tercera: Las entrevistas realizadas y recopiladas por el alumnado ampliarán los fondos de memoria oral de las escuelas musealizadas. Lo mismo ocurre con el banco de recursos que albergará el material didáctico creado por el estudiantado sobre patrimonio escolar y TBL y que mejorará didácticamente las visitas de educación primaria a las escuelas musealizadas. Atendemos a un proceso de transferencia social en el que el profesorado y el alumnado universitario desempeñan un papel clave en la revitalización del patrimonio histórico-educativo.

REFERENCIAS

Álvarez-Domínguez, P. (2016). Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad. Trea.

Álvarez-Domínguez, P. (2020). Museos pedagógicos universitarios en ciudades educadoras del tiempo presente: divulgación del patrimonio histórico educativo. *Tempo e argumento, 12* (31). https://doi.org/10.5965/2175180312312020E0201

Álvarez-Domínguez, P. y Rebollo-Espinosa, M. J. (2021). Transferencia del conocimiento patrimonial histórico educativo a través de los museos pedagógicos universitarios españoles. *História da Educação*, *25*. https://doi.org/10.1590/2236-3459/105032

Ascenzi, A., Brunelli, M. & Meda, J. (2019). School museums as dynamic areas for widening the heuristic potential and the socio-cultural impact of the history of educa-

tion. A case study from Italy. *Paedagogica Historica, 57* (4), 419-439. https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1660387

Bowen D. H., Greene, J. P. & Kisida, B. (2014). Learning to think critically: A visual art experiment. *Educational Researcher*, 43(1), 37-44. https://doi.org/10.3102/0013189X13512675

Cisneros, P. y Mendoza, K. (2018). Vinculación universidad-sociedad: espacio para generar creatividad e innovación. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica, 2*(2), 53-58 https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.304

Cooper, L., Baron, C., Grim, L. & Sandling, G. (2018). Teaching teachers onsite: Using evaluation to develop effective professional development programs. *Journal of Museum Education,* 43, 274–282. https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1489196

Escolano, A. (2018). El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. *Historia y Memoria de la Educación,* 7, 391-422. https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.19101

Gili, M. L. (2010). La historia oral y la memoria colectiva como herramientas para el registro del pasado. *Revista Tefros, 8*, 1-7. http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/tefros/article/view/222

Gómez-García, M.N. (2003) Acerca del concepto de Museo Pedagógico. Algunos interrogantes. En *Etnohistoria de la Escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp. 817-828). Universidad de Burgos.

Greene, J. P., Kisida, B. & Bowen, D.H. (2014). The educational value of field trips: taking students to an art museum improves critical thinking skills, and more. *Education Next*, *14* (1), 78-86.

Grunwell, S. y Ha, I.S. (2014). How to revitalize a small rural town? An empirical study of factors for success: University-community collaboration with a small historic rural tourism town. *Journal of Rural and Community Development, 9*(2), 32-50.

Juan-Borroy, V. M. (2008). Los secretos del museo pedagógico de Aragón. *Foro de Educación*, *6*(10), 495-499. https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/175/132

Khalid, L., Bucheerei, J. & Issah, M. (2021). Pre-Service Teachers' Perceptions of Barriers to Promoting Critical Thinking Skills in the Classroom. *SAGE Open*, *11*(3). https://doi.org/10.1177/21582440211036094

Kisida, B., Bowen D. H. & Greene J. P. (2016). Measuring critical thinking: Results from an art museum field trip experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(Suppl. 1), 171–187. https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1086915

Luna, U. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Cuando el museo se convirtió en espacio de aprendizaje. Educación y museos en Guipúzcoa en los años 80. *Arte, individuo y sociedad*, *32*(3), 641-659. https://dx.doi.org/10.5209/aris.64869

Macanchí, M. L., Orozco, B. M. y Campoverde, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, *12*(1), 396-403.

Mariezkurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23/24, 227-233. https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/252

Martí, A. (2022). Study method for ffl students (attitudes, strategies and techniques): Thinking-based learning (tbl) as a solution. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review, 11*(5), 1–14. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4065

Molina-Torres, M.P. (2021). Eco-Didactic Project for the Knowledge of a Community Museum. *Sustainability*,*13*, 3918. https://doi.org/10.3390/su13073918

Monforte, E. y Sánchez, S. (2023). Un proyecto de recuperación del patrimonio educativo desde el territorio. Las antiguas escuelas en la comarca del Maestrazgo. *Cabás* (30), 197-214. https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.82.76.013

Monforte-García, E., Sánchez-Giménez, S., Sanz-Hernández, M. A., Domingo-Cebrián, V. y Edo-Agustín, E. (2023). Innovación y transformación social a través del proyecto de recuperación del patrimonio histórico educativo» La escuela de ayer para construir el mañana». En *Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social* (pp. 578-586). Dykinson.

Navajas-Corral, Ó. (2020). *Nueva museología y museología social. Una historia narrada desde la experiencia española*. Gijón: Trea.

Romero-Carazas, R., Román-Mireles, A., Loayza-Apaza, Y. T. y Bernedo-Moreira, D.H. (2023). Interactivity in science museums and the development of logical thinking in students: a bibliometric study. *Salud, Ciencia y Tecnología*, Serie de Conferencias [Internet]. https://conferencias.saludcyt.ar/index.php/sctconf/article/view/388

Rueda, I., Acosta, B. y Cueva, F., Las universidades y sus prácticas de vinculación con la sociedad, https://doi.org/10.1590/ES.218154, Educ. Soc. Campinas, 41 (2020).

Saiz, C. y Rivas, S. (2008). *Intervenir para transferir en pensamiento crítico*. Actas de la Conferencia internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico. Universidad Diego Portales.

Sánchez, M.J., Blas, H. y Tujague, M.P. (2010). El análisis descriptivo como recurso necesario en Ciencias Sociales y Humanas. *Fundamentos en Humanidades, 7*(22), 103-116. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18419812007

Siahaan, E. Y. S., Muhammad, I., Dasari, D. & Maharani, S. (2023). Research on critical thinking of pre-service mathematics education teachers in Indonesia (2015-2023): A bibliometric review. *Journal Math Educator Nusantara: Wahana Publikasi Karya Tulis Ilmiah Di Bidang Pendidikan Matematika*, *9*(1), 34-50.

Stocklmayer, S., Rennie, L. y Gilbert, J. (2010) The roles of the formal and informal sectors in the provision of effective science education, *Studies in Science Education*, *46*(1), 1-44. https://doi.org/10.1080/03057260903562284

Urzola, M. (2020). Métodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Revista Crítica Transdisciplinar*, *3*(1), 36-42.

TRA STORIA E MUSEO: LA VALORIZZAZIONE DEL PATRIMONIO STORICO-EDUCATIVO

Entre la historia y el museo: valorizar el patrimonio histórico y educativo

Between History and Museum: Enhancing the Historical and Educational Heritage

Florindo Palladino
Università del Molise (Italia)
https://orcid.org/0000-0003-0371-5450

Riassunto

L'Istituto «G.A. Fazioli» di Frosolone (Molise), fondato nel 1751 e chiuso nel 2014, offre uno spaccato unico sull'evoluzione dell'istruzione secondaria nel Meridione d'Italia.

Nato come scuola di 'Belle Lettere', venne riformato nel tempo in 'Scuola secondaria ad indirizzo umanistico', 'Ginnasio» e infine «Liceo'.

Presso un locale della sede storica dell'Istituto è conservato il Gabinetto Scientifico, allestito nel corso del XIX e XX secolo. Per la rilevanza storica dell'Istituto, il *Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche* sta promuovendo un progetto di recupero, conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-educativo articolato in indagine storiografica, catalogazione, musealizzazione e attività di didattica museale.

Parole chiave: Patrimonio storico-educativo; Istruzione secondaria; Museo della scuola; Gabinetto scientifico.

Resumen

El Instituto «G.A. Fazioli» de Frosolone (Molise), fundado en 1751 y cerrado en 2014, ofrece una visión única de la evolución de la enseñanza secundaria en el sur de Italia.

Fundado como escuela 'Belle Lettere', se reformó con el tiempo en 'Scuola secondaria ad indirizzo umanistico', 'Ginnasio' y, finalmente, 'Liceo'.

En una sala de los locales históricos del Instituto se encuentra el Gabinete Científico, creado durante los siglos XIX y XX. Debido a la relevancia histórica del Instituto, el *Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche* promueve un proyecto de recuperación, conservación y valorización del patrimonio histórico-educativo articulado en actividades de investigación historiográfica, catalogación, musealización y actividades de didáctica museale.

Palabras clave: Patrimonio histórico-educativo; Enseñanza secundaria; Museo escolar; Gabinete científico.

Abstract

The «G.A. Fazioli» Institute in Frosolone (Molise), founded in 1751 and closed in 2014, offers a unique insight into the evolution of secondary education in Southern Italy.

Founded as a 'Belle Lettere' school, it was reformed over time into 'Scuola secondaria ad indirizzo umanistico', 'Ginnasio' and finally 'Liceo'.

In one room of the Institute's historical premises is the Scientific Cabinet, which was set up during the 19th and 20th centuries. Due to the historical relevance of the Institute, the *Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche* is promoting a project for the recovery, conservation and valorisation of the historical-educational heritage articulated in historiographical investigation, cataloguing, musealisation and museum teaching activities.

Keywords: Historical-educational heritage; Secondary education; School museum; Scientific Cabinet.

INTRODUZIONE[1]

Negli ultimi anni in Italia si è registrato un crescente interesse verso il patrimonio storico-scolastico, riconducibile all'affermazione di un nuovo paradigma della ricerca storico-educativa incentrato sulla *cultura materiale della scuola* (Julia, 1995).

[1] Si desidera ringraziare la Dirigente Scolastica dell'Istituto comprensivo «G.A. Colozza» di Frosolone, la dott.ssa Maria Teresa Imparato, per la sensibilità e disponibilità nel sostenere, insieme al CeSIS, le iniziative di valorizzazione del patrimonio storico-educativo posseduto dall'istituto. Un sincero ringraziamento è rivolto alle insegnanti Alessia Meffe e Giuseppina Messere per il loro impegno decisivo nelle attività di valorizzazione proposte. Esprimo, infine, un ringraziamento particolare alla sig.ra Domenichina De Marinis, già docente dell'istituto, per il supporto nell'opera di scavo documentario.

Le potenzialità euristiche di questo nuovo approccio hanno consentito di avviare inediti percorsi di ricerca su un'ampia gamma di «materialità scolastiche, come i quaderni e i diari, l'aula scolastica e i suoi arredi, l'architettura scolastica, i sussidi ginnastici, gli armadi-musei e le cassette didattiche, i cartelloni didattici e le carte murali, i sussidi didattici e pedagogici per la scuola dell'infanzia, le fotografie scolastiche e i sussidi scientifici» (Brunelli, 2018, pp. 13-14).

Contestualmente al rinnovamento storiografico promosso principalmente da Centri e gruppi di ricerca, si è assistito a una proliferazione di Musei dedicati al patrimonio storico della scuola, che possono essere legittimamente annoverati all'interno del «Movimiento international de los Nuevos Museos de educación» (Carreño, 2008), sorto nei paesi del Nord e Centro-Europa sulla scia della *Nouvelle Muséologie* di stampo francese.

È all'interno di questo rinnovato contesto di interesse per il patrimonio storico-educativo che si collocano le attività di Terza missione del Centro di Ricerca di storia delle istituzioni scolastiche dell'UniMol (CeSIS), con iniziative volte a valorizzare il «bene scolastico» conservato prevalentemente nelle scuole storiche censite nella regione Molise (Barausse *et al.*, 2023).

In particolare, il contributo intende presentare il progetto di valorizzazione del patrimonio storico-educativo posseduto dall'attuale Istituto Comprensivo «G.A. Colozza» di Frosolone, erede dell'istituto «G.A. Fazioli» fondato nel 1751 e chiuso nel 2014[2].

La sezione iniziale del presente lavoro è dedicata all'analisi del profilo dell'istituto, procedendo a una sua contestualizzazione storica e tracciando le linee evolutive attraverso le varie transizioni storiche che hanno segnato il percorso del «Fazioli» nel corso di quasi tre secoli di esistenza.

Successivamente, si procederà alla presentazione del materiale didattico custodito nel Gabinetto scientifico, introdotta da una sintetica analisi comparativa dei programmi didattici nel lasso temporale compreso tra il 1860 e il 1923, che consente di delineare le evoluzioni caratterizzanti il Gabinetto.

In conclusione, si delineeranno brevemente le strategie pianificate per la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo del «Fazioli», organizzate secondo quattro principali linee di azioni, inerenti l'indagine storiografica,

[2] L'istituto «Fazioli» fu intitolato, nel 1935, al molisano «Vincenzo Cuoco». Al fine di garantire coerenza e continuità espositiva nel contesto di questo contributo, si continuerà a fare riferimento all'istituto con il nome di «Fazioli». Attualmente, sono ubicati nell'edificio storico del «Fazioli» gli uffici amministrativi e le aule della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo «G.A. Colozza».

la catalogazione e musealizzazione del materiale scientifico e la promozione del patrimonio storico-educativo attraverso iniziative di didattica museale.

PROFILO STORICO DELL'ISTITUTO «G.A. FAZIOLI»

L'istituto fu fondato nel 1751 grazie al lascito testamentario del sacerdote Giuseppe Antonio Fazioli che devolveva i cespiti per il mantenimento di un istituto a favore della «gioventù» (Colozza, 1931). Approvato con reale dispacio nel 1753, si affidò l'insegnamento di «Belle lettere, retorica e filosofia» ai Padri Missionari, membri della Congregrazione del Santissimo Sacramento fondata nel 1730 da padre Vincenzo Mannarini che si adoperò per aprire scuole anche a Lucito, Tramonti, Teano e Lucera (Rey-Mermet, 1983).

Per apprezzare il valore di tale inziativa, è indispensabile considerare il contesto educativo del Settecento nel Regno di Napoli, il quale era caratterizzato da due canali formativi, tra di loro complementari. Il primo canale era quello ecclesiastico, che trovava la massima espressione nei collegi retti dai Gesuiti istituiti nei principali centri urbani del Regno, nonché nelle scuole aperte da alcune congregazioni religiose e nei seminari vescovili. Il secondo canale era rappresentato dall'insegnamento privato, di antica tradizione e ben radicato nel Regno (Lupi, 1999).

L'espulsione dei Gesuiti dal Regno, nel 1767, diede avvio alla stagione del riformismo scolastico guidato dall'Azienda dell'Educazione (Galasso, 2007, pp. 407-413). L'impresa ebbe esiti incerti, con «interventi frammentari, spesso improntati ad un volontarismo che se da un lato rivelava le premure per il mondo della scuola, dall'altro non riusciva a prospettare equilibri tecnicamente e politicamente accettabili» (Lupi, 1999, p. 288). Per razionalizzare i costi della nascente pubblica istruzione, si procedette a distinguere le scuole in «maggiori» e «minori». Le scuole maggiori si caratterizzavano per un preciso e articolato corso di studi e venivano istituite nei maggiori centri del Regno. Le scuole minori, invece, offrivano un insegnamento meno vasto e specializzato, limitandosi ai primi rudimenti e all'insegnamento della lingua latina e greca e per questo ritenute funzionali all'istruzione nella periferia del Regno.

In Molise fu istituita una solo scuola minore, collocata a Campobasso (Galasso, 2007, p. 409), lasciando all'iniziativa privata e alle congregazioni operanti sul territorio l'onore di provvedere alla prima alfabetizzazione (leggere, scrivere e abaco), nonché quello di impartire i primi rudimenti della lingua latina.

Nel contesto appena accennato, la scuola di «Belle Lettere» di Frosolone poteva considerarsi un unicum nella realtà territoriale molisana, e, grazie al lascito testamentario, non dovette subire il destino a cui andarono incontro la maggior parte delle scuole pubbliche del Regno che a causa di enormi problemi di ordine finan-

ziario e di reclutamento del personale docente furono fortemente ridimensionate qualche anno dopo la loro istituzione, sopprimendole o lasciandole morire, una situazione che andò addirittura peggiorando dopo gli eventi del 1799.

Con l'avvento dei Napoleonidi (1806) si posero finalmente le premesse per il rilancio della pubblica istruzione, sostanziato in un progetto organico inquadrato nei nuovi indirizzi di politica scolastica posti in essere con una serie di importanti disposizioni legislativi, tra cui il *Decreto organico per l'istruzione pubblica* (1811) (Palladino, 2022b).

I provvedimenti assicurarono al Regno di Napoli un sistema di pubblica istruzione: controllato e vigilato dallo Stato, amministrativamente centralizzato e verticalizzato, mirante alla formazione professionalizzante ancorata al titolo di studio, in cui il Liceo ed il Collegio si ponevano come vertice del segmento secondario e base di quello superiore (Palladino, 2015).

Oltre ai licei e ai collegi, centri di formazione privilegiati della élite locale, il Decreto organico identificava il «primo grado delle scuole secondarie: 1. in quei collegi reali i quali non saranno convertiti in licei; 2. nei simili stabilimenti che si faranno dai comuni o dai particolari», prevedendo un organico di «almeno quattro professori, cioè due di grammatica, uno di retorica, ed uno di filosofia e matematiche».

A breve distanza, con decreto 14 febbraio 1816, a firma borbonica, si differenziarono esplicitamente le scuole secondarie dai collegi e dai licei, definendo, però, le prime solo per via negativa: «Sono considerate scuole secondarie tutte quelle dove l'insegnamento non potrà ricevere quella estensione determinata de' collegi, e dove il corso degli studi non potrà essere ugualmente metodico e progressivo». Tale norma, se per un verso rimetteva in discussione il criterio di uniformità del Decreto organico, in realtà rendeva molto più agevole l'apertura di scuole nei comuni dal momento che consentiva di proporre al ministero la tipologia di corso e il numero di cattedre, realizzabili a seconda delle necessità e delle finanze locali.

In questa ottica operò l'Intendente molisano Biase Zurlo, che tra il 1810 e il 1819 riuscì a fondare a Campobasso, capoluogo di Provincia, il Real Collegio Sannitico e a dotare il territorio molisano di un cospicuo numero di scuole secondarie, e a salvaguardare le uniche due scuole secondarie fondate in Molise nel Settecento: la scuola di Frosolone e quella di Lucito, entrambe rette dai Padri Missionari (Palladino, 2023).

Durante l'Ottocento preunitario, l'istituto di Frosolone si distinse come solida realtà, forte della cospicua rendita e dell'opera formatrice dei Mannarini. Fu, infatti, l'unica scuola secondaria del territorio molisano a non subire quelle politiche scolastiche impostate dai vertici ecclesiastici susseguitisi alla direzione della Pub-

blica istruzione dopo i moti del 1821 e del 1848, che resero travagliata la vita delle scuole secondarie fondate tra il 1810 e il 1819.

Una ulteriore transizione storica, che incise notevolmente sulla vita dell'istituto di Frosolone, si ebbe con l'avvento dell'Unità d'Italia (1861), quando la classe dirigente liberale avviò, come è noto, il processo di nazionalizzazione del sistema scolastico.

All'indomani dell'annessione dei territori meridionali, il governo regolò la transizione dal sistema scolastico borbonico al nuovo sistema nazionale emanando diversi provvedimenti miranti ad adattare nel migliore dei modi la legge Casati alla multiforme situazione degli Stati inglobati nella sovranità nazionale (Palladino, 2022a; Barausse, 2008).

Riconvertito il collegio o il liceo presente in ogni capoluogo di provincia napoletana in Liceo ginnasiale con annesso convitto, il resto delle scuole secondarie pubbliche presenti nelle provincie meridionali venivano ridimensionato in scuole primarie, ginnasi o licei a seconda della loro rilevanza preesistente.

L'istituto «Fazioli» fu così riconvertito in Ginnasio comunale e affidato a docenti laici, a seguito di provvedimenti globalmente orientati a rafforzare la scuola pubblica ed a marcarne la sua laicità, tra cui ricordiamo il decreto luogotenenziale del 17 febbraio 1861, con cui si sopprimevano nelle Due Sicilie le corporazioni religiose (Chiosso, 1992). Il comune di Frosolone, ottenuta la titolarità dei beni del «Fazioli»[3], avviò il progetto di un edificio scolastico che potesse contenere, oltre alla scuola, un convitto comunale, approfittando della legge 18 luglio 1878, che «per la prima volta stabiliva che i comuni potessero chiedere e ottenere dalla Cassa depositi e prestiti l'accensione di mutui agevolati per la costruzione di nuovi edifici scolastici nonché per il recupero e il restauro di vecchi locali» (Pazzagli, 1984).

Il ginnasio, con annesso convitto, ottenne finalmente il formale riconoscimento di Ente morale nel 1885. Contestualmente veniva approvato con regio decreto lo Statuto organico che definiva le finalità, conformi alla legislazione scolastica in vigore, specificava i mezzi economici-finanziari destinati al suo sostentamento, e stabiliva la struttura della gestione amministrativa, riconosciuta come autonoma.

Agli inizi del Novecento, tuttavia, il comune cedette al demanio l'edificio scolastico e i beni dell'eredità Fazioli, mediante le Convenzione tra il Ministero della Pubblica Istruzione e l'Ente morale Fazioli del 18 dicembre 1900 e del 12 giugno

[3] Il comune giunse alla titolarità dei beni solo nel 1873, dopo una estenuante battaglia giudiziaria che lo vedeva contrapposto alla Cassa ecclesiastica e alla Intendenza di finanza (Corte suprema di Roma, 1880, pp. 404-410).

1904. A seguito di questa operazione, il ginnasio fu trasformato in istituto finalmente statale, assumendo la denominazione di «Regio ginnasio G.A Fazioli».

Con l'avvento del regime fascista, il sistema dell'istruzione secondaria subì trasformazioni significative, iniziate nel 1923 con i provvedimenti legislativi promulgati a firma del ministro Giovanni Gentile, rafforzanti il ruolo del ginnasio-liceo quale asse portante della formazione delle future classi dirigente, e proseguite con l'istituzione della scuola media nel 1940, che accorpava i primi tre anni del ginnasio, dell'istituto magistrale e del tecnico (Ostenc, 2022).

Parallelamente, il regime avviò un processo di razionalizzazione della spesa pubblica destinata all'istruzione che condusse nel 1929, nel contesto della crisi economica che colpì duramente l'Italia, alla chiusura del Regio ginnasio «G.A. Fazioli». Solo nel 1932 l'amministrazione comunale riuscì a rivalersi ed ottenere la riapertura dell'istituto (Regio decreto 2 settembre 1932), che tre anni dopo fu intitolato al molisano Vincenzo Cuoco, come riconoscimento del suo contributo intellettuale e politico (Regio decreto 23 agosto 1935). Il convitto annesso al ginnasio mantenne, invece, la denominazione originaria in onore di Giuseppe Antonio Fazioli, riflettendo un legame continuativo con le origini e la storia dell'istituto.

Scorporato in scuola media di durata triennale e ginnasio di durata biennale, il «Cuoco» registrò nell'immediato dopoguerra un marcato incremento delle iscrizioni che impose la necessità di ampliare la struttura esistente mediante la costruzione di una estensione dell'edificio scolastico. In parallelo, l'amministrazione comunale intraprese le procedure necessarie richieste per l'istituzione del liceo, con l'obiettivo di fornire un percorso completo di istruzione secondaria classica (Camera dei deputati, 1959, p. 2699). L'iter si concluse solo nel 1967, con l'inaugurazione del Liceo-ginnasio «Vincenzo Cuoco», che rappresentò un importante traguardo per Frosolone e i paesi limitrofi. Durante l'attesa per l'apertura del liceo statale, si sperimentò, comunque, l'apertura di un liceo, inizialmente privato e successivamente comunale, a indicare un impegno notevole della comunità, nel contesto di un'Italia in rapida trasformazione e crescita.

Purtroppo, il drastico calo demografico registrato negli ultimi anni nelle aree interne del Molise non ha consentito la sopravvicenza del liceo che è stato definitivamente chiuso nel 2014.

IL PATRIMONIO STORICO-EDUCATIVO DEL GABINETTO SCIENTIFICO DEL «FAZIOLI»

In Italia, solo di recente i sussidi scientifici hanno attirato l'attenzione degli storici dell'educazione, con ricerche mirate a ricostruire storiograficamente la pro-

duzione didattica di alcune case editrici, i modelli scolastici del periodo liberale, o ricostruire la storia didattica di alcune discipline scientifiche (Brunelli, 2018).

Tuttavia, le ricerche finora condotte rimangono limitate e non sufficiente a fornire una comprensione storiografica di strutture specifiche come il Gabinetto scientifico posseduto dall'istituto «Fazioli». L'assenza di ricerche dedicate alla storia delle discipline scientifiche negli istituti secondari rappresenta una significativa limitazione.

Nel contesto e negli obiettivi specifici del nostro contributo, riteniamo pertanto necessario fornire, seppur sommariamente, un'analisi comparativa dei programmi didattici di Fisica, Chimica e Storia naturale adottati dal 1860 al 1923, quale base per comprendere le stratificazioni del materiale scientifico conservato presso l'istituto molisano.

L'insegnamento della Storia naturale, della Fisica e della Chimica (1860-1923)

Come evidenziato in Tabella 1, il corso di Fisica, che includeva anche gli Elementi di chimica, era presente esclusivamente nel curriculum del Liceo. Il numero di ore dedicate a questa disciplina rimase costante a 9 ore settimanali dal 1860 al 1882, per poi subire una graduale riduzione fino a 5 ore nel 1894.

La Storia naturale era invece inclusa nei curricula sia del ginnasio che del liceo, con un andamento differente. Nel ginnasio, la disciplina fu introdotta solo nel 1882 con 6 ore settimanali, ridotte poi a 4 ore dal 1884 in poi. Nel liceo, le ore di Storia naturale variavano tra 5 e 6 settimanali.

L'analisi delle percentuali del peso complessivo delle discipline scientifiche mostra una tendenza interessante: dall' 8,3% nel 1860-1865, si registra una graduale diminuzione fino al 7,4% nel 1876, seguita da un significativo aumento al 10,5% nel 1882. Nei decenni successivi, la proporzione si stabilizza tra l'8% e il 9%.

Nei primi vent'anni del Novecento, l'offerta formativa rimase sostanzialmente invariata, fino alla Riforma di Gentile del 1923, che eliminò le discipline scientifiche dal ginnasio e riorganizzò la Fisica abbinandola alla Matematica, e la Chimica alle Scienze naturali e alla Geografia astronomica, destinando 5 ore settimanali alla Fisica e 7 ore alle altre.

Tra il 1860 e il 1923, i programmi scolastici di scienze del ginnasio e del liceo subirono dieci modifiche sostanziali, con variazioni sia epistemologiche che di approccio didattico.

Nel campo della Fisica, l'evoluzione dei programmi evidenzia una transizione da un approccio prevalentemente teorico, incentrato sulla descrizione e sull'interpretazione dei fenomeni naturali mediante principi astratti, verso una didattica

maggiormente orientata alla pratica e all'esperienza diretta. Inizialmente dominata dalla statica, dalla dinamica classica e dal concetto di calorico, la Fisica scolastica ha progressivamente incorporato i fondamenti dell'elettromagnetismo e della termodinamica, testimoniando l'integrazione di nuove teorie e scoperte scientifiche. A cavallo tra XIX e XX si consolida finalmente la distinzione nei programmi delle branche della Fisica classica: Meccanica, Termologia, Elettromagnetismo, Ottica e Acustica.

TABELLA 1. Dati relativi all'insegnamento della Storia naturale e alla Fisica (1860-1894).

		1860	**1865**	**1867**	**1875**	**1876**	**1882**	**1884**	**1889**	**1891**	**1892**	**1894**
Fisica e Chimica	Ginnasio											
	Liceo	9	9	9	9	9	9	8	7	7	6	5
Storia Naturale	Ginnasio						6	4	4	4	4	4
	Liceo	5	6	5	5	5	5	6	5	5	6	6
Totale ore curricolo		169	180.5	177.5	180	189.5	191	198	192	198	187	187
%		8,3	8,3	7,9	7,8	7,4	10,5	9,1		8,3	8,6	8

Fonte: *Elaborazione nostra basata sui dati ufficiali del Ministero della Pubblica Istruzione*

Analogamente, l'insegnamento della Chimica ha registrato un'evoluzione da un'impostazione elementare, focalizzata sullo studio dei singoli elementi e delle loro reazioni, a un approccio più sistemico e integrato. L'introduzione dei concetti di atomo e molecola e la progressiva adozione del sistema periodico degli elementi hanno segnato una svolta nella didattica chimica, offrendo una cornice organizzativa per la comprensione delle proprietà chimiche e delle relazioni tra gli elementi. L'accento posto sulla chimica organica, sulla struttura atomica e molecolare e sull'importanza delle metodologie sperimentali evidenzia la transizione verso un insegnamento che valorizza sempre più la dimensione laboratoriale.

La Storia naturale, suddivisa in Botanica, Zoologia, Geografia Fisica, Geologia e Mineralogia, passò da un approccio largamente descrittivo e tassonomico che mirava a fornire una conoscenza enciclopedica, a un approccio basato sulla triade «osservazione, descrizione e comparazione» (Programmi 1867). Con i programmi del 1923, però, si ebbe un vero punto di svolta, con l'introduzione della Biologia a preambolo alla Zoologia e alla Botanica, spostando così l'asse dalla classificazione alla comprensione dei meccanismi e dei processi che sottendono la vita. Il quadro epistemologico era completamente mutato, tanto che si abbandonò la dicitura di «Storia naturale» a favore della più moderna «Scienze della natura».

Le attività didattiche delle discipline scientifiche sin qui descritte sono state storicamente supportate nelle scuole secondarie dal Gabinetto scientifico e dal Laboratorio di Fisica, introdotti sin dall'inizio del XIX secolo nel Regno di Napoli, durante gli anni di governo dei Napoleonidi.

L'impiego del termine «Gabinetto scientifico» per identificare un'aula scolastica equipaggiata con apparecchiature e materiali scientifici è, infatti, ben attestato nei collegi e nei licei preunitari. Analogamente, il termine «Laboratorio» veniva utilizzato laddove predomina l'aspetto sperimentale rispetto alla semplice funzione di aula di scienze e per questo principalmente associato alla Chimica e, in misura minore, alla Fisica, ma non applicato alla Storia naturale, in cui l'elemento sperimentale era didatticamente assente.

Nel gabinetto di Storia naturale erano infatti presenti le «Collezioni», assortimenti sistematicamente organizzati di materiale scientifico. I programmi didattici postunitari specificano già le principali collezioni che un Liceo doveva detenere per scopi didattici, includendo: collezioni di minerali, erbari, insetti, uccelli, pesci e mammiferi di piccole dimensioni, conservati tramite tecniche di imbalsamazione, in alcool o essiccati. A integrazione delle collezioni, erano poi consigliate le «tavole murarie» di botanica e zoologia

Nel 1861, inoltre, fu pubblicato il *Catalogo delle Macchine, Strumenti e Vasi* destinato al Gabinetto di Fisica e al Laboratorio di Chimica nei regi Licei. Con una circolare datata 6 dicembre 1861, le spese necessarie all'installazione di tali gabinetti furono regolate stabilendo un contributo annuale massimo di 300 lire per la Fisica e la Chimica, e di 100 lire per il gabinetto scientifico di scienze naturali.

Collezioni, apprecchi e strumenti del Gabinetto scientifico del «Fazioli»

Il materiale attualmente presente nel Gabinetto scientifico dell'istituto «Fazioli» è il risultato di acquisizioni effettuate nel corso di un esteso arco temporale. Tale stratificazione diacronica genera una significativa complessità nel processo di classificazione, derivante dall'eterogeneità dei materiali scientifici conservati, ciascuno dei quali può rispecchiare differenti contesti storici, tecnologici e scientifici, rendendo il gabinetto un archivio vivente della storia dell'insegnamento scientifico.

Da una prima inventariazione risalente al 1904, è possibile rilevare la presenza di collezioni di storia naturale acquistate già a partire dalla fine del XIX secolo, allorquando anche nel curricolo ginnasiale venne introdotta la Storia naturale. Più recenti sono gli strumenti e materiali del laboratorio di Fisica e chimica, in quanto solo a partire dagli inizi degli anni Sessanta del Novecento il Fazioli fu elevato a liceo. Secondo l'inventario redatto nell'anno scolastico 2006/2007, il Gabinetto

scientifico conserva circa 600 materiali, tra collezioni, apparecchi e strumenti utilizzati per l'insegnamento delle discipline scientifiche.

Affidandoci a quest'ultimo inventario, è possibile fornire un quadro riassuntivo del materiale conservato nel gabinetto scientifico.

Come illustrato nella Tabella 2, il materiale didattico dedicato alla storia naturale comprende principalmente ricche collezioni in botanica, zoologia, geologia e mineralogia, oltre a modelli e plastici. Per quanto riguarda la biologia, un ruolo centrale è occupato dalle collezioni di vetrini di istologia umana e vegetale, essenziali per l'analisi microscopica. Per lo studio della geografia Fisica, si trovano strumenti quali telluri e globi terrestri, integrati da tavole illustrate.

Tabella 2. Materiale didattico di Storia naturale.

Storia naturale	**Materiale didattico**
Botanica	Collezioni di «Tipi di frutti secchi» e «Tipi di frutti ed infruttescenze carnose» – Tavole illustrate
Zoologia	Collezione di animali imbalsamati; modelli plastici di mammiferi oltre a rettili e pesci; scheletri di anfibi, mammiferi e rettili; Esemplari marini conservati in soluzione; organi e modelli anatomici umani che coprono importanti sistemi e strutture corporee.
Geografia Fisica	Telluri e Globi terrestri; diverse tipologie di tavole illustrate
Geologia e Mineralogia	Collezioni di minerali e rocce
Biologia	Collezione di vetrini di Istologia vegetale e Istologia umana

Fonte: *Elaborazione nostra basata sugli inventari dell'istituto «Colozza»*

Nell'ambito dell'insegnamento della Fisica, il laboratorio era equipaggiato con un'ampia varietà di strumenti e apparecchi per diverse aree disciplinari, quali Meccanica, Ottica, Elettromagnetismo, Termodinamica e Acustica (Tabella 3). È presente anche un banco di lavoro adeguatamente attrezzato. Per quanto riguarda la Chimica, sono disponibili ampolle, vasi e porcellane, oltre a numerosi preparati chimici destinati a esperimenti, completati da un ulteriore banco di lavoro.

Oltre ai materiali già elencati, sono conservate nel locale del Gabinatto numerose serie complete di diapositive e filmine a tema scientifico e artistico.

Inoltre, nel seminterrato dell'istituto, si conservano meticolosamente gli strumenti tecnologici acquisiti nel corso del XX secolo. La collezione comprende principalente apparecchiature quali radio, televisori, proiettori, giradischi, magnetofo-

ni, macchine da scrivere, computer e stampanti che sono il riflesso dell'evoluzione tecnologica in ambito scolastico e arricchiscono ulteriormente lo straordinario patrimonio storico-educativo conservato nell'istituto. Infine, accenniamo solo alla presenza della biblioteca storica del Fazioli, conservata nei locali dell'Istituto «Colozza», che custodisce una vasta e diversificata selezione di testi scolastici provenienti da epoche differenti, un patrimonio librario che offre una finestra unica sui libri di testo in uso nei vari periodi storici.

Tabella 3. Apparecchi e strumenti di Fisica.

Branche della Fisica	**Apparecchi e strumenti**
Meccanica	Piano inclinato di Galilei- Pendoli - Apparecchi per le leggi della meccanica - Argani e e Verricelli- Gabbia prismatica deformabile- Macchina di rotazione- Bilancia di torsione - Tubi capillari- Vasi comunicanti- Apparecchio di Torricelli- Doppio cilindro di Archimede- Areometri
Ottica	Prismi - Lenti - Caleidoscopi- Specchi - Camera oscura- Apparecchi per la riflessione della luce
Elettromagnetismo	Elettroscopi - Sfera cava di Coulomb - Bottiglia di Leyda- Pile di Volta - Gabbia di Faraday- Ago magnetico- Anello di Pacinotti- Pozzo di Faraday - Oscillografo costruttivo- Macchina di Wimshurst - Trasformatore a nucleo
Termodinamica	Termostato a circolazione d'acqua - Dilatoscopio per gas - Apparecchi per la propagazione del calore - Calorimetro rotante- Pentola di Papin- Bollitore di Franklin
Acustica	Diapason - Fischietto Galton - Sirena di Cagniard De la Tour - Tubo di Kundt - Verga vibrante di ottone

Fonte: *Elaborazione nostra basata sugli inventari dell'istituto «G.A. Colozza»*

IL PROGETTO DI VALORIZZAZIONE DEL PATRIMONIO STORICO-EDUCATIVO

Per la rilevanza storica dell'istituto «Fazioni» e del suo patrimonio storico-educativo, il *Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche* dell'Università del Molise sta promuovendo un progetto di recupero, conservazione e valorizzazione articolato lungo quattro direttrici: indagine storiografica sulla storia dell'istituto «Fazioli»; catalogazione del materiale scientifico; musealizzazione del Gabinetto scientifico e promozione del patrimonio storico-educativo mediante attività di didattica museale.

L'indagine storiografica in corso attinge a una pluralità di fonti documentarie, custodite presso diversi archivi istituzionali. Nello specifico, la ricerca fa riferimento a materiali conservati presso l'archivio storico dell'Istituto «G.A. Colozza», l'archivio del Comune di Frosolone, gli Archivi di Stato di Campobasso e Napoli, nonché l'Archivio Centrale dello Stato. Tale documentazione consente di contestualizzare storicamente gli eventi oggetto di studio, inquadrandoli nel più ampio quadro istituzionale e normativo di riferimento. Parallelamente, l'analisi delle fonti permette di ricostruire il profilo del corpo docente e degli studenti che hanno caratterizzato la vita dell'istituto, nonché di approfondire le metodologie didattiche e le pratiche pedagogiche ivi adottate. In tal modo, la diversificata base documentale disponibile può offrire una visione articolata e approfondita delle vicende storiche relative all'Istituto.

L'attività di catalogazione si inserisce in un più ampio percorso intrapreso dalla Commissione «Catalogazione dei beni culturali della scuola» della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE), di cui il CeSIS fa parte. Tale Commissione si è posta l'obiettivo di definire criteri e standard catalografici condivisi per la classificazione dei beni di carattere storico-educativo, essendo attualmente assente uno standard catalografico riconosciuto a livello istituzionale per questa tipologia di patrimonio.

In particolare, la Commissione sta promuovendo il riconoscimento giuridico del «bene culturale della scuola» in Italia e ha proposto schede catalografiche e indicazioni operative per rendere possibile una corretta catalogazione del bene scolastico attraverso il sistema adottato dall'Istituto centrale per il catalogo e la documentazione (Borruso *et al.*, 2023).

Il recente accordo tra la SIPSE l'Istituto Centrale per il Catalogo e la Documentazione consentirà all'Università degli Studi del Molise di accreditarsi come ente catalogatore per i beni culturali, permettendo in tal modo di avviare l'opera di catalogazione del materiale del Gabinetto scientifico dell'istituto «Fazioli».

Terminata la fase di catalogazione, verrà avviata presso i locali dell'istituto la musealizzazione del gabinetto scientifico, che richiederà l'adozione di un approccio innovativo, in grado di tenere conto sia dell'evoluzione storica della didattica delle discipline scientifiche, sia della valorizzazione del patrimonio in un'ottica educativa.

Non mancano, del resto, significative esperienze di musealizzazione del patrimonio storico-educativo sul territorio nazionale, da cui poter trarre utili indicazioni metodologiche. Ad oggi, sono stati ufficialmente censiti dalla SIPSE 43 musei dedicati a questo tipo di patrimonio, tra cui spiccano due esempi espressamente dedicati ai gabinetti scientifici: il Museo di Fisica e storia naturale del Liceo-Ginna-

sio Vittorio Emanuele II di Napoli e il Museo di storia naturale «G.C. Giordano» dell'I.T.G. G.B. della Porta, anch'esso ubicato a Napoli.

La bibliografia scientifica sulle esperienze realizzate restituisce la misura dei risultati raggiunti fino ad oggi, «prefigurando al tempo stesso le possibili traiettorie di sviluppo che si schiudono alla ricerca e alla sperimentazione» (Brunelli, 2018, p. 20), nella consapevolezza però, che la valorizzazione del patrimonio storico-educativo è soggetta a una «indeterminatezza interpretativa» se non si assicura un ancoramento all'ambito storiografico (Sani, 2020). Di conseguenza, l'approccio storiografico costituirà il fulcro attorno al quale sarà strutturato il percorso di valorizzazione del patrimonio storico-educativo dell'Istituto «Fazioli» di Frosolone.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Barausse, A. (2008). Le istituzioni scolastiche dall'Unità al fascismo (1861-1933). In Lalli, L, Lombardi, L, Palmieri, P. (Ed.), *Campobasso, capoluogo del Molise* (Vol. II, pp. 107-135). Palladino editore

Barausse, A., Callegari, C., Cantatore, C., Morandini, M. C. & Targhetta, F. (2023). Musei scolastici e collezioni scientifiche delle Scuole: Censire, conservare e valorizzare il patrimonio storico scolastico. In *Nuevas miradas sobre sobre el patrimonio histórico-educativo. Audiencias, narrativas y objetos educativos* (Vol. 1, pp. 733-752). Centre de Recursos, Interpretación y estudios de la escuela.

Borruso, F., Brunelli, M., Orlando, M., Pizzigoni, F. D. & Viola, V. (2023). La catalogazione del «bene culturale» della scuola. In *Nuevas miradas sobre el patrimonio historico-educativo. Audiencias, narrativas y objetos educativos* (Vol. 1, pp. 689-708). Centre de Recursos, Interpretación y estudios de la escuela.

Brunelli, M. (2018). *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*. Franco-Angeli.

Camera dei Deputati (1959). *Atti del Parlamento. Risposte scritte ed interrogazioni allegati ai resoconti delle sedute*. (n.p.)

Carreño, M. (2008). Los nuevos museos de educación, un movimiento internacional. *Encounters o*n *Education*, *9*, 75-91.

Chiosso, G. (1992). La questione scolastica in Italia: l'istruzione popolare. In Durand, J. D., Lill, R. & Traniello, F. (Ed.), *Il «Kulturkampf» in Italia e nei paesi di lingua tedesca* (pp. 335-388). Il Mulino.

Colozza, M. (1931). *Frosolone: dalle origini all'eversione del feudalesimo*. Sammartino Ricci

Corte suprema di Roma (1880). *Raccolta peridodica completa di tutte le sentenze pronunciate dalla corte di cassazione di Roma (Anno II 1877)*. Tipografia fratelli Pallotta.

Galasso, G. (2007). *Il Regno di Napoli: il Mezzogiorno borbonico e napoleonico (1734-1815)*. UTET.

Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, *31*(sup1), 353-382.

Lupi, M. (1999), Tra riforme, rivoluzione, reazione. Gli esordi dell'istruzione pubblica nel Regno di Napoli (1767-1806). *Nuova rivista storica*, *LXXXIII* (2), 281–314.

Ostenc, M. (2022). La Charte de l'Ecole de Giuseppe Bottai. *History of Education and Children's Literature: HECL: XVII, 1, 2022*, 121-175.

Palladino, F. (2015). *Scuola e società nel Meridione preunitario*. *Istruzione secondaria e formazione delle élites dirigenti in Molise (1806-1848),* EUM.

Palladino, F. (2022a). *La nazionalizzazione delle* élites *nel Meridione. Istruzione classica e formazione delle classi dirigenti in Molise negli anni della Destra storica*. Pensa Multimedia.

Palladino, F. (2022b). The Public Education System in Southern Italy (1806-1820). *Agora* International Journal of Juridical *Sciences*, *16*, 88-99.

Palladino, F. (2023). Scuole secondarie a indirizzo umanistico e Scuole di agricoltura pratica nella Provincia di Molise (1816-1820). *GLOCALE*, *18*(19), 277-298.

Pazzaglia, L. (1984). *La Scuola fra Stato e Società negli anni dell'età giolittiana*. Università Cattolica.

Rey-Mermet, T. (1983). *Il santo del secolo dei lumi: Alfonso de Liguori (1696-1787)*. Città Nuova.

Sani, R. (2020). La ricerca sul Patrimonio storico-scolastico ed educativo tra questioni metodologiche, nodi interpretativi e nuove prospettive d'indagine. In *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo. Atti dell'incontro internazionale di studi, Campobasso 2-3 Maggio 2018* (pp. 35-48). Pensa Multimedia.

4.3. MUSEOS Y PROYECTOS INNOVADORES, ACTIVIDADES FORMATIVAS

MUSEO PEDAGÓGICO Y ARCHIVO VIVO. UNA PROPUESTA PARA LA CREACIÓN DE UN LABORATORIO DIDÁCTICO

Educational Museum and Living Archive. A Proposal for the Creation of a Didactic Laboratory

Joan Andrés Traver-Martí
Universitat Jaume I (España)
https://orcid.org/0000-0002-5948-1035

Mark Lapiedra Ortega
Universitat Jaume I (España)
https://orcid.org/0009-0008-2538-3470

Tomás Segarra-Mateu
Universitat Jaume I (España)
https://orcid.org/0000-0002-4853-156X

Resumen

El *Museu Pedagògic de Castelló* cuenta con un fondo material de la antigua Escuela Normal de Castellón. A partir del trabajo de conservación, restauración y difusión de este fondo, nos planteamos la creación de un Laboratorio Didáctico para la formación inicial en los grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria. Partimos de la concepción Foucaultiana de archivo, con la idea de ofrecer una segunda oportunidad formativa a este patrimonio histórico-educativo que permita contemporaneizar los usos de estos materiales en la escuela actual. Para llevarlo a cabo implementamos tres tipos de acciones asociadas a la investigación participativa, la innovación educativa y la formación superior.

Palabras clave: Archivo vivo; Museo pedagógico; Laboratorio didáctico; Formación docente.

Abstract

The Pedagogical Museum of Castellón has a collection of material from the former Teacher Training College of Castellón. Based on the work of conservation, restoration and dissemination of this collection, we propose the creation of a Didactic Laboratory for the initial training of teachers of Infant and Primary Education. We start from the Foucauldian conception of the archive, with the idea of offering a second training opportunity to this historical-educational heritage that allows the contemporary use of these materials in today's schools. To do so, we implemented three types of actions associated with participatory research, educational innovation and higher education.

Keywords: Living archive; Educational museum; Teaching laboratory; Teacher training.

INTRODUCCIÓN

Para llevar a cabo la tarea formadora como museo pedagógico que defendía Cossío, el *Museu Pedagògic de Castelló* (MPdC)[1], dispone de un fondo histórico de material escolar y didáctico conformado entre 1900 y 1960 (Safont, 2021), que ha estado custodiado desde el siglo xx hasta nuestros días. Este material ha sido objeto de varios traslados y ubicaciones diferentes en los espacios habilitados en cada momento por la *Universitat Jaume I* con el objetivo básico de preservarlo. Durante la creación del edificio de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en el campus de *Riu Sec*, se le buscó una ubicación definitiva en el sótano de la misma y se hizo un primer intento de inventariado de todo este material. Pero fue, al organizarse una exposición conmemorativa y la publicación de un libro recopilatorio durante la celebración del centenario de los estudios de Magisterio en la ciudad de Castelló, cuando se empezó a poner en valor el legado patrimonial de este fondo histórico-educativo. Podríamos decir, que en él está el principal germen de lo que es el actual *Museu Pedagògic de Castelló*.

Una vez puesto en funcionamiento el MPdC, surgió la necesidad de trabajar con todo este material, evitando que simplemente se quedara organizado en vitrinas para su conservación[2]. Se puede llegar a pensar que las piezas que conforman el fondo material del MPdC, algunas de ellas únicas, deben estar bien protegidas tras las vitrinas. Piezas que la única función que les queda es la de ser expuestas, ser vistas como recuerdo y testimonio del pasado educativo del territorio, ya que, si nos referimos al uso para el que fueron creadas, la evolución tecnológica las ha desfasado. Pero como bien dicen Jové *et al.* (2022), «como cualquier elemento de

[1] https://www.uji.es/cultura/base/peu/p-singulars/museu-pedagogic/

[2] Para hacerse una idea del patrimonio histórico-educativo con el que cuenta en la actualidad el MPdC, se puede consultar: https://sephe.org/red-mein-phe/983/museu-pedagogic-de-castello-mpdc/

nuestro patrimonio histórico general, el educativo debe ser recuperado, interpretado, situado en su contexto, valorado, conservado y difundido para conocimiento de profesores y estudiantes» (p. 232).

La idea de conformar un Laboratorio Didáctico, a partir de este fondo patrimonial, que abriera la posibilidad de ofrecer un uso didáctico o investigador del mismo fue cobrando fuerza entre las personas integrantes del museo. Era el momento de dar un paso más allá. Desde el MPdC se propuso a la UJI la concreción de un Laboratorio Didáctico orientado a la elaboración de propuestas y recursos didácticos para la formación inicial de los maestros y las maestras pero que también permitiera devolver a la sociedad el patrimonio conservado para que ésta pudiera disfrutar y aprender, como muestra insoslayable del compromiso de la institución con la sociedad de su entorno. Desde el MPdC se ha ido pensando y concibiendo el Laboratorio Didáctico del MPdC como un espacio abierto, dinámico y alentador para aumentar la implicación del estudiantado universitario en las tareas de promoción del patrimonio cultural y, en definitiva, del fomento de la educación patrimonial en las aulas universitarias y en las de las escuelas de todo nuestro país. En este sentido, resulta interesante la caracterización que del Laboratorio Didáctico realiza uno de los miembros del MPdC:

> «[…] un proyecto del MPdC que apuesta por incorporar el legado de la Normal, así como otros materiales cedidos o donados al museo, en la formación inicial de los maestros. El objetivo, que descubran cómo una lámina de biología, con una determinada estética, o un atlas del siglo xx, son recursos educativos perfectamente aprovechables hoy en día» (Terol, 2022, p. 230).

El objetivo formativo del Laboratorio Didáctico del MPdC alcanza tanto la formación inicial de los estudios de educación de nuestra universidad como la formación permanente de los maestros y las maestras de nuestras escuelas. Para ello, desde el MPdC, siguiendo la definición del concepto de laboratorio como un espacio dotado para hacer investigaciones o trabajos científicos (AVL, s/f), asumimos la idea de Laboratorio Didáctico como la de «un espacio creado para llevar a cabo investigaciones dentro del campo de la pedagogía».

La intención del MPdC de dar una segunda vida al fondo material, junto con la idea Foucaltiana de archivo, abre la oportunidad de una defensa contra el anacronismo que amenaza estas piezas. Lo hace gracias al modo en que amplía y redefine la forma de examinar los objetos que, como todo objeto social, son portadores de una historia (Olarte, 2012). Foucault, en su idea de archivo, no se refiere ni al conjunto de documentos, ni al registro de datos, ni a la institución. Su idea de archivo pasa por considerar todos estos objetos físicos y acontecimientos ocurridos, como agentes activos que conforman una memoria cultural y social contemporánea, un sistema general para la formación y transformación de los enunciados. Unos enun-

ciados entendidos como los conceptos que rigen el orden discursivo, con unas condiciones y dominio de aparición (Guash, 2022; Pereira, 2019). Partiendo de este concepto, la puesta en marcha del Laboratorio didáctico del MPdC busca ofrecer una segunda oportunidad formativa a todos estos objetos a partir de lecturas o narrativas que permitan contemporaneizar sus usos en la escuela actual, ofreciendo el poder que puede tener un laboratorio didáctico al alumnado de Educación Infantil y Primaria y de Psicopedagogía de nuestra Universidad (Terol, 2022).

Cuando se habla del poder de un laboratorio didáctico es porqué su utilización va más allá de una estrategia didáctica. Vincular la idea de laboratorio didáctico al concepto de archivo vivo de Foucault amplía el campo de la formación del estudiantado, pero también el de la investigación patrimonial en educación y el de la innovación educativa del profesorado, apostando por un nuevo modelo de intervención didáctica en la universidad. En este sentido, según Gavaldà y Santisteban (2002), este modelo favorece un aprendizaje más autónomo a través de actividades prácticas y del debate. Al enfocar la actividad del Laboratorio Didáctico desde el paradigma de archivo o memoria viva, el propósito de un laboratorio didáctico es dejar de entenderlo, como dice Traba (2009), como un espacio académico donde los ejercicios de laboratorio se utilizan como herramientas de enseñanza para afirmar los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que pretendemos es pasar a una idea más cercana a la formulada por Barolli, Laburú y Guridi (2010) para los que «el laboratorio didáctico pasa a ser concebido como un proceso de investigación en analogía a la producción de conocimiento».

Además, Barolli *et al.* (2010) también identifican el desarrollo de actitudes científicas y de un espíritu de investigación científica como algunos de los objetivos atribuidos al laboratorio. Valencia-Medina y Orantes (2021), lo reconocen como un espacio donde enfatizar el autoconocimiento de los y las futuras docentes como competencia esencial para la construcción de su identidad profesional, en la medida en que es «un proceso continuo y dinámico que, mediante el esfuerzo, la reflexión y la autoconciencia permite a la persona tener una percepción de sí misma, [...] a partir de la cual poder definir su identidad personal y desarrollar su personalidad» (Boixadós *et al.*, 2017). En definitiva, el Laboratorio didáctico se presenta como una excelente oportunidad de trabajar con un fondo de material educativo único, difícilmente al alcance de cualquier institución y que responde, tal y como señalan Escafet *et al.* (2021), a la necesidad de reflexión y reconceptualización de los espacios de aprendizaje universitario.

Con todo esto, el objetivo del presente trabajo es aunar los tres caminos que se han emprendido paralelamente para la consecución del Laboratorio Didáctico del MPdC. Primero, con la realización de proyectos UJI-Encultura, seguido de un trabajo de Investigación-Acción Participativa (IAP) en el contexto de un TFM del máster de Psicopedagogía y, por último, con la realización de una serie de visitas

guiadas y talleres en el MPdC con el alumnado de la asignatura de Historia de la Educación, con el que se han dado los primeros pasos en el objetivo de crear nuevos relatos sobre el fondo material del museo. Este proceso ha permitido no solo preservar y difundir el valioso fondo material del museo, sino también repensar y renovar su aplicación pedagógica para la formación docente actual.

En resumen, estos tres caminos –la catalogación y conservación de los recursos educativos, la investigación participativa, y la implementación de actividades prácticas en el MPdC– han sido cruciales para la creación y el desarrollo de una propuesta para el Laboratorio Didáctico del MPdC. Cada uno de estos esfuerzos ha aportado una dimensión única al proyecto, asegurando que el laboratorio no solo sea un espacio para la preservación del patrimonio educativo, sino también un centro dinámico de aprendizaje e innovación pedagógica, en línea con la idea de museo pedagógico que defendía Bartolomé Cossío.

DESARROLLO

Con la idea de robustecer la propuesta de creación del Laboratorio Didáctico del *Museu Pedagògic de Castelló* acorde con los planteamientos de archivo vivo de Foucault, hemos implementado diferentes acciones vinculadas a tres ámbitos de intervención educativa que nos permiten construir nuevas narrativas docentes asociadas a su patrimonio histórico-educativo: la innovación educativa, la investigación participativa y la formación superior.

Innovación educativa: Proyectos UJI-Encultura

El MPdC ha llevado a cabo una tarea significativa de recuperación, conservación y catalogación de un valioso legado patrimonial de la Antigua Escuela Normal de Magisterio de Castelló. Una tarea que, en los tres últimos años, se ha visto favorecida por las convocatorias del programa UJI-Encultura. En este sentido hay que remarcar y poner en relevancia todo el trabajo de catalogación, restauración patrimonial, visibilización y dignificación de este legado patrimonial que hemos realizado en dichos proyectos que, a su vez, han servido para desarrollar propuestas de innovación educativa vinculadas, principalmente, a las áreas de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de las Ciencias Sociales. Así, en los proyectos «Laboratorio Didáctico de la Antigua Escuela Normal de Castelló» (Proyectos Culturales UJI-Encultura 2019) y «Fondo patrimonial y laboratorio didáctico de la Antigua Escuela Normal de Magisterio de Castelló: un proyecto educativo interdisciplinar» (Proyectos Culturales UJI-Encultura 2020/21) o «Puesta en valor de los fondos didácticos del Museo Pedagógico de Castelló (Proyectos Culturales UJI-Encultura 2021/22)», hemos llevado a cabo tareas de catalogación del patri-

monio educativo de la antigua Escuela de Magisterio de Castelló así como tareas de restauración de aquellas piezas cuando su estado de conservación lo pedía[3], combinándolo con una propuesta de innovación educativa consistente en la formación de una decena de estudiantes becados de los estudios de Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria, y la proyección de actividades didácticas a partir de los materiales catalogados (desarrolladas por el estudiantado becario en sus procesos formativos). La propuesta se ha llevado a cabo en pequeños grupos cooperativos de 4 a 6 estudiantes con el asesoramiento de profesorado en activo y jubilado del área a la que estaba vinculado el material objeto de análisis (didáctica de las ciencias experimentales o didáctica de las ciencias sociales) y pertenecientes al MPdC. Entre todas las personas participantes del grupo de trabajo, dialógicamente en interacción con el objeto o material a analizar, se ha ido construyendo el conocimiento didáctico y patrimonial a partir de una plantilla de trabajo. En primer lugar, se han recogido los datos relativos a su identificación, catalogación patrimonial, así como el o los usos didácticos que tuvo durante el período histórico en el que se utilizó en las clases de la Antigua Escuela Normal de Castelló. Finalmente, entre todos los componentes del grupo, se han explorado otros usos didácticos que se le pueden dar a la pieza en un intento de contemporaneizarla para la escuela actual y para los estudios actuales de los grados de Maestro/a. Tareas básicas que formarán parte del diseño y organización del Laboratorio Didáctico del MPdC. Estos trabajos realizados por nuestro estudiantado tienen la finalidad de preservar, organizar y dotar de un uso didáctico y educativo contemporáneo los materiales de este fondo patrimonial singular. Un patrimonio que entendemos desde la idea de «archivo» de Michel Foucault, en el sentido de una memoria viva. Un patrimonio que no solo se refiere al conjunto de acontecimientos y saberes que tuvieron lugar alrededor de la vida y la educación en la Antigua Escuela Normal de Magisterio de Castelló y que parecen haber quedado en suspenso o condenados al olvido, sino también al conjunto de las nuevas posibilidades que se abren en nuestras escuelas cuando nos reapropiamos de esta experiencia.

Investigación participativa: TFGs de los estudios de maestro (TFG)/TFMs del màster de Psicopedagogia

Una de las actividades de apertura del *Museu Pedagògic* a los estudios de Grado y de Master vinculados con la educación ha sido ofrecer la posibilidad de realización de TFGs y TFMs. Además de ofrecer una nueva entrada para responder a los intereses investigadores y formativos de nuestro estudiantado en el campo de la historia

[3] https://www.uji.es/com/noticies/2019/7/1q/museu-pedagogic/

de la educación y del patrimonio educativo, también nos brinda la oportunidad de que las investigaciones del estudiantado estén vivas y sirvan como elemento catalizador o disparador de los proyectos e innovaciones que se están llevando a cabo actualmente en el museo. Uno de los indicadores del valor de este tipo de trabajos es que la gran mayoría del alumnado que ha realizado TFGs o TFMs vinculados con el MPdC, siguen vinculados al mismo. Durante el curso 2022/23 uno de los estudiantes del master de Psicopedagogía, becario de colaboración del MPdC, vinculó el tema de su TFM al Laboratorio Didáctico. El título de su TFM fue: «*El laboratori didàctic del museu pedagògic de Castelló. Elaboració d'una proposta d'acció mitjançant processos d'Investigació-Acció Participativa*» (Lapiedra, 2023). El objetivo de este trabajo de investigación consistía en elaborar una propuesta de acción para la puesta en marcha del Laboratorio Didáctico del MPdC. Para ello, siguiendo el método de la Investigación Acción Participativa, se ha conseguido reunir los saberes de todos y todas las participantes que, debidamente contrastados con los resultados ofrecidos por otros trabajos de investigación educativa en este campo, nos permiten establecer las bases del proyecto de creación del LD. La apuesta por la Investigación Acción Participativa, tal y como señala Rojas (2019), propicia un mayor compromiso de las personas participantes tanto en el mismo proceso de investigación como en la creación, diseño y puesta en acción de su solución. A la hora de afrontar esta investigación se ha buscado entender el «por qué» y el «cómo» de la creación del LD. Para conseguirlo, se han tenido en cuenta tanto las necesidades y posibilidades que ofrece el MPdC, como las de las áreas implicadas y las personas que forman parte de manera global de los estudios de magisterio en la UJI. En total han sido 11 los participantes en esta investigación, entre los que se encuentran profesorado en activo de la UJI, profesorado jubilado, alumnado del Grado en Mestre/a en Educación Infantil y del máster en Psicopedagogía y Personal de Administración y Servicios de la propia universidad. Los resultados de la investigación muestran un concepto de laboratorio donde se prioriza la investigación y la exploración, por delante de la reproducción de saberes, basándose en el concepto de archivo que defendía Michel Foucault, para crear nuevos relatos a partir de la historia que han acumulado a lo largo de los años.

Formación superior: Talleres formativos para el estudiantado de Historia de la Educación

Con la intención de abrir y conectar el MPdC con los estudios de los grados de Educación Infantil y Primaria de la UJI, hemos planteado diferentes visitas pedagógicas y talleres formativos para el alumnado de la asignatura de Historia de la Educación. Nuestro objetivo es abrir este espacio museístico a la experiencia formativa e investigadora del estudiantado, ampliando así su experiencia formativa

mediante el conocimiento, uso y experimentación con nuestro patrimonio histórico-educativo. Durante los cursos 2022/23 y 2023/24, hemos llevado a cabo 16 visitas pedagógicas con sus respectivos talleres formativos vinculados a diferentes proyectos de innovación e investigación educativa desarrollados en el MPdC. En concreto hemos llevado a cabo talleres relacionados con los siguientes proyectos: «Recuperación de la memoria inmaterial de les Escoles de Masos» (Segarra, Traver-Martí y Moliner, 2023), «Los estudios de Magisterio en Castelló durante la Segunda República Española[4]», «El Laboratorio Didáctico del MPdC», «La Renovación Pedagógica en las tierras de Castelló» y «El legado artístico-patrimonial y didáctico del equipo Hoz». Uno de estos talleres, se ha centrado en la realización de actividades vinculadas con el diseño y creación del Laboratorio Didáctico. En concreto, nuestro estudiantado ha realizado actividades de clasificación, identificación y diseño de los antiguos y posibles usos didácticos que se les pueden dar en la escuela actual a los materiales didácticos de las áreas de «Didáctica de las Ciencias Experimentales» y «Didáctica de las Ciencias Sociales» pertenecientes al legado patrimonial de la Antigua Escuela Normal de Magisterio de Castelló. Otro de los talleres con nuestro alumnado, este de carácter más introductorio, ha consistido en realizar unas visitas al museo y una propuesta pedagógica a partir de un objeto del mismo. Las visitas se realizan con grupos de unos 20 alumnos que, en primer lugar, hacen una deriva por el museo con la intención de observar los objetos y generar interpelaciones con los mismos. Tras ello se explica al alumnado la filosofía del museo, sus orígenes, y los fondos que custodia. Posteriormente, el alumnado debe escoger uno de los objetos por los que se ha sentido interpelado y, en pequeños grupos, proponer una práctica educativa de aula que ellos y ellas, como futuros maestros y maestras, podrían realizar en sus futuras clases. Se da la circunstancia de que el alumnado puede no conocer cuál era el uso original del objeto escogido, dado que no se le comunica hasta finalizar el taller. De este modo, se ven en la obligación de recurrir a su imaginación y a su creatividad a la hora de proponer la clase práctica. Con ello se pretende contribuir a contemporaneizar estos usos de los que venimos hablando.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La intervención realizada en el marco de los proyectos UJI-Encultura representa un avance significativo en la preservación y puesta en valor del patrimonio educativo asociado a la Antigua Escuela Normal de Magisterio de Castelló. A través de

[4] Para hacerse una mínima idea de este proyecto se puede consultar la siguiente información: https://www.uji.es/cultura/base/sasc/UJI-encultura-xarxes/noticies/2021/211114_np-expo-escola-normal/

una meticulosa labor de catalogación, conservación, y restauración de materiales y documentos históricos, este proyecto ha logrado no solo salvaguardar una parte del legado crucial para entender la evolución de la educación en nuestro territorio, sino también reinterpretarlo y adaptarlo a las necesidades y demandas actuales de la formación docente. Como señala Sergi Selma (en Terol, 2022), uno de los impulsores de este proyecto,

> Cuando tú llevas al aula una sección anatómica de un crustáceo, tenso ante una maqueta, no una imagen en la pantalla de un ordenador. La imagen no te permite indagar, mientras que el contacto directo, sí. Abre la puerta a la curiosidad, no de un solo estudiante sino de todas y todos. Puede generar multitud de ideas y al mismo tiempo, estás recuperando un elemento patrimonial (p. 230).

La formación pedagógica se ha posicionado como un eje central de este trabajo, manifestándose en la creación y ejecución de propuestas didácticas que se nutren directamente del rico fondo patrimonial recuperado. En este sentido, la implicación de estudiantes becados ha sido fundamental, ya que han participado activamente en la revalorización de este patrimonio mediante el desarrollo de actividades didácticas que, a su vez, forman parte de su formación académica y profesional. Como vuelve a recordar el profesor Sergi Selma, «Queremos que el estudiantado conozca estas piezas y se plantee qué haría con ellas en las aulas. Tenemos que formar a los maestros para que cuando vayan a un pueblo sean maestros del patrimonio y del territorio» (Terol, 2022, p. 230).

En suma, la experiencia de los proyectos UJI-Encultura subraya la importancia de las sinergias entre patrimonio, educación, e innovación. Este conjunto emerge como un modelo de intervención educativa, que no solo preserva la riqueza histórica y cultural de la enseñanza, sino que también la revitaliza y la proyecta hacia el futuro, fomentando un aprendizaje significativo y crítico entre el estudiantado.

Por otra parte, la apuesta por incorporar trabajos de investigación académicos como parte de proyectos de desarrollo del MPdC han demostrado ser una estrategia efectiva para dinamizar y enriquecer tanto el ámbito académico como el museístico. La implementación de metodologías participativas de investigación, como la IAP, ha permitido desarrollar investigaciones que no solo responden a intereses académicos, sino que también tienen un impacto directo en la práctica educativa del museo y su planteamiento sociocomunitario. Un claro ejemplo de esto es el TFM desarrollado por Lapiedra (2023).

Los resultados de esta investigación muestran un concepto de laboratorio didáctico entendido como un lugar de experimentación, reflexión y discusión sobre la práctica educativa. En esta línea, la profesora Concepción Calvo (en Lapiedra, 2023) lo define como:

> el lugar donde el patrimonio histórico educativo puede ser orientado como una fuente versátil de propuestas para iniciar al alumnado universitario [...] Puede permitir planificar y desarrollar trabajos y procesos de investigación sobre temas muy variados, tratando de fomentar actitudes de curiosidad.

En la misma línea se destacan las respuestas del alumnado quienes entienden este espacio como un entorno para el estudio, encaminado a la creación de conocimiento y en el que se trabaja de forma práctica. Además, como proyecto propio del MPdC, el Laboratorio Didáctico del MPdC hereda el ideario de que «el museo es de todos y para todos», por lo que es concebido con la esperanza de que pueda ser utilizado por cualquier colectivo. Es por eso que sus resultados muestran una clara intención de que el laboratorio didáctico esté destinado tanto a la formación inicial como continua.

Este trabajo también plantea una metodología basada en la experimentación y en la aplicación del método científico, tal como apuntan Barolli *et al* (2010). Idea con la que coincide el maestro jubilado, especialista en Ciencias Experimentales, Hermini Segarra (en Lapiedra, 2023) para quien «El LD tiene dos funciones. Una función es comprender el contenido que se está trabajando, pero también la de aprender a hacer experimentos». Funciones que la propuesta del Laboratorio tiene que propiciar facilitando un espacio idóneo para la reflexión crítica del estudiantado. Todo este trabajo muestra la intención de huir de la concepción de museo donde solamente se puede mirar, para acercarse hacia un modelo en el que predomine la manipulación de los materiales (Lapiedra, 2023). Y, es en este punto, donde se conecta la idea del Laboratorio Didáctico del MPdC.

Por último, la implementación de talleres formativos y visitas pedagógicas en el MPdC, dirigidas a estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Jaume I (UJI), han significado un gran paso adelante en la vinculación entre la formación universitaria y el patrimonio histórico-educativo. A través de las 16 visitas pedagógicas y talleres formativos realizados durante los cursos académicos 2022/23 y 2023/24, se ha buscado no solo acercar al estudiantado al legado educativo que alberga el MPdC, sino también a que contribuyan en la creación de nuevos relatos educativos que conecten este patrimonio educativo con la escuela actual. Este enfoque práctico no sólo ha enriquecido su experiencia formativa, sino que también ha contribuido, con los resultados extraídos de estas acciones, al desarrollo del Laboratorio Didáctico como un espacio vivo y en constante evolución, donde el diálogo entre el patrimonio educativo y las prácticas pedagógicas contemporáneas sea una realidad tangible.

Los talleres, diseñados en torno a temáticas variadas como la recuperación de la memoria inmaterial de las escuelas rurales, el estudio del magisterio durante la Segunda República en la ciudad de Castelló, y el legado artístico y didáctico del

equipo Hoz, han permitido a los estudiantes sumergirse en distintos aspectos de la historia y la teoría de la educación. Este enfoque multidisciplinar ha favorecido una comprensión de los procesos educativos históricos, así como de su impacto y relevancia tanto en la práctica educativa contemporánea como en el territorio.

La participación del estudiantado en estos talleres ha demostrado ser una estrategia eficaz para profundizar su comprensión teórica y práctica sobre la historia de la educación. Al mismo tiempo, esta experiencia ha enriquecido su formación académica, preparándolos para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos con una base sólida y una perspectiva amplia. Además, este acercamiento práctico al patrimonio educativo ha revelado el potencial de los recursos históricos como herramientas pedagógicas dinámicas y versátiles, capaces de fomentar la innovación en la enseñanza y el aprendizaje, justificando así la importancia de apoyar la creación del Laboratorio Didáctico del MPdC.

CONCLUSIÓN

El análisis de los resultados de estas tres experiencias nos permite otear las diferentes posibilidades que el concepto de archivo vivo asociado al LD del MPdC ofrece, no solo para la recuperación y catalogación del patrimonio histórico educativo sino, sobre todo, para la innovación, la investigación y la formación superior.

Así, en primer lugar, las experiencias llevadas a cabo en relación con el Laboratorio Didáctico han permitido catalogar parte del material didáctico que forma parte del legado histórico de la Antigua Escuela Normal de Castelló, e identificar las necesidades de conservación y restauración del mismo. Trabajo que, también se ha visto impulsado con esta propuesta, lo que nos permite profundizar en el estudio y preservación del patrimonio histórico educativo. De esta manera, implementamos el conocimiento específico de la historia de la educación para catalogar el patrimonio histórico existente, así como los usos que tuvo, contribuyendo a su visibilización, dignificación y difusión. Posteriormente y con relación a la idea de memoria, procuramos el análisis, exploración y renovación del significado del hecho educativo desde una mirada crítica que nos interpela sobre nuestra realidad.

En segundo lugar, en relación con la innovación y la investigación educativa, el MPdC se convierte en un lugar de referencia dentro de la universidad para el desarrollo de investigaciones e innovaciones didácticas relacionadas con los estudios de educación, no solo para el profesorado participante, sino que ofrece al estudiantado de grado y máster las herramientas y recursos necesarios para llevar adelante sus trabajos. Y al mismo tiempo, el MPdC se convierte en acogedor del nuevo conocimiento creado por el alumnado. De esta manera, el proyecto LD se ha ejemplificado como el proyecto más explícito de esta sinergia, convirtiéndose en

un *locus amoenus* para impulsar proyectos de investigación e innovación educativa vinculados a la idea de archivo vivo de Foucault, y en un espacio para la experimentación curricular vinculada a la idea de educación patrimonial.

Finalmente, desde el punto de vista de la formación superior, contar con un espacio como el Museo Pedagógico de Castelló es esencial para fortalecer los vínculos entre la educación universitaria y el patrimonio histórico-educativo. La realización de talleres y visitas pedagógicas ha demostrado ser una estrategia eficaz para enriquecer la experiencia formativa de los estudiantes de magisterio, permitiéndoles no solo acercarse al legado educativo, sino también participar activamente en la creación de nuevos relatos que conectan el pasado con el presente. Esta aproximación práctica y multidisciplinar ha favorecido una comprensión profunda de la historia y teoría de la educación, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos con una base sólida y una perspectiva amplia. Además, ha destacado el valor de los recursos históricos como herramientas pedagógicas dinámicas, subrayando la importancia de desarrollar espacios como el Laboratorio Didáctico del MPdC, donde el diálogo entre patrimonio educativo y prácticas pedagógicas contemporáneas se materialice en innovación y evolución constante.

REFERENCIAS

Acadèmia Valenciana de la Llengua. (s.f.). Laboratori. En *Diccionari Normatiu Valencià.* Recuperat en 10 de juny de 2023, de Diccionari normatiu valencià (gva.es)

Barolli, E., Laburú, C. E. y Guridi, V. M. (2010). Laboratorio Didáctico de Ciencias: Caminos de investigación. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, 9*(1), 88-110. http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen9/ART6_VOL9_N1.pdf

Boixadós, A., Pascual, A., Zueras, V., Matulic Domandzic, M. V. y Báñez Tello, T. (2017). El autoconocimiento en el espacio de la supervisión educativa, en los estudios de trabajo social de la Universidad de Barcelona. *XIV Symposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas externas, Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas*, Poio (Pontevedra: Red de Prácticum (REPPE). Poio (Pontevedra). Red de Prácticum.

Escafet, A., Bautista, G. y López, M. (2021). Los espacios de aprendizaje en la universidad. En Bautista, G.; Escofet, A. i López, M (Ed.), *El espacio de aprendizaje en la universidad: codiseño de entornos innovadores* (pp. 6-13). Octaedro.

Gavaldà, A. y Santisteban, A. (2002). El laboratorio de didáctica de las ciencias sociales en la formación de maestros. En Estepa, J., de la Calle, M. y Sánchez, M. (Ed.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* pp. 373-379). Libros Activos.

Guasch, A. M. (2022). El artista como le nouvel archiviste: archivo, historia y contemporaneidad. *Anales de historia del arte*, *32*, 373-388. https://doi.org/10.5209/anha.83115

Jové, G., Traver, J. A. y Bonastra, Q. (2022). Un atles de material pedagògic i un museu pedagògic per a la innovació educativa. L'experiència del museu pedagògic de Castelló i del projecte «El museu és una escola» de la UDL. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, *39*, 213-237. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.279

Lapiedra, M. (2023). *El laboratori didàctic del museu pedagògic de castelló. Elaboració d'una proposta d'acció mitjançant processos d'Investigació-Acció Participativa*. TFM del Máster de Psicopedagogía de la UJI (Trabajo inédito).

Olarte, R. S. (2012). En defensa de un positivismo alegre. Michel Foucault en el archivo. *Historia y Memoria*, *4*(4), 225-257. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3981513.pdf

Pereira, M. (2019). El sistema del Archivo por Michel Foucault. *Interartive, 7*. https://interartive.org/2010/07/foucault-archive

Rojas, W. C. (2019). *La investigación cualitativa en Educación*. Horizonte de la ciencia, 9(17). https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510

Safont Cruz, E. (2021). Patrimonio pedagógico del siglo xx, una herencia cultural a proteger: El Museo Pedagògico de Castelló (MPdC) y sus tareas de conservación y restauración. Kult-ur, 8(15). https://doi.org/10.6035/kult-ur.6275

Segarra,T., Traver-Martí, J. A. y Moliner, O. (2023). Memoria de las escuelas de masías de castellón. Un proyecto socioeducativo de participación comunitaria. En Vico, A. y Vega, L. (Coords.), *La innovación en el ámbito socioeducativo a través de las tecnologías y la atención a la diversidad,* Dykinson, S.L., pp. 1103-1118.

Terol Trenzano, E. (2022). El Museu Pedagògic de Castelló: Un espai polièdric per a recuperar la memòria escolar i impulsar la formació. *Kult-ur*, *9*(17), 223–242. Retrieved from https://www.e-revistes.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/6651

Traba, H. (2009). Los Laboratorios de enseñanza desde una perspectiva histórica y social. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas,* n.º Extra, 935-939. https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/293870

Valencia-Medina, M. y Orantes, G. C. (2021). Análisis del impacto de un curso sobre autoconocimiento personal como medio de mejora profesional docente. *Revista Electronica Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado*, 24(3), 21-41. doi:10.6018/REIFOP.458251

MUSEO EN RED. EL ESPACIO RURAL COMO CONTEXTO TERRITORIAL E HISTÓRICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS[1]

Networked Museum. The Rural Space as a Territorial and Historical Context in Initial Teacher Training

Tomás Segarra-Arnau
Universitat Jaume I (España)
https://orcid.org/0000-0002-4853-156X
Gloria Jové Monclús
Universitat de Lleida (España)
https://orcid.org/0000-0003-3750-861X
Joan A. Traver-Martí
Universitat Jaume I (España)
https://orcid.org/0000-0002-5948-1035

Resumen

Presentamos una experiencia realizada a partir de un intercambio interuniversitario consistente en una visita a una antigua escuela rural en Castellón, que nos permitió desubicar la experiencia formativa del alumnado fuera de la academia y del museo en su sentido tradicional. Se aborda como un estudio de caso intrínseco en el que el alumnado construye narrativas autobiográficas sobre diversos aspectos educativos, e interactúa con materiales históricos de innovación pedagógica. Esta experiencia nos permite acercarnos a la idea de museo en red que deslocaliza y desterritorializa su acción pedagógica mediante la observación de un espacio diferente para la acción educativa.

Palabras clave: Museo en red; Escuela rural; Narrativas autobiográficas; Desterritorialización; Innovación pedagógica.

[1] Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación y Desarrollo de la Universitat Jaume I «Escoles de Masos de Castelló. Un Arxiu Viu» (UJI-2023-11).

Abstract

We present an experience carried out from an interuniversity exchange consisting of a visit to an old rural school in Castellón, which allowed us to dislocate the formative experience of students outside the academy and the museum in its traditional sense. It is approached as an intrinsic case study in which students construct autobiographical narratives on various educational aspects, and interact with historical materials of pedagogical innovation. This experience allows us to approach the idea of a networked museum that delocalizes and deterritorializes its pedagogical action through the observation of a different space for educational action.

Keywords: Networked museum; Rural school; Autobiographical narratives; Deterritorialization; Pedagogical innovation.

INTRODUCCIÓN

El Museo Pedagógico de Castellón (Universitat Jaume I) y el proyecto «El Museo es una Escuela» (Universitat de Lleida) comparten la idea del museo en red fruto del cual surgió la experiencia que presentamos. Se trata de un intercambio de alumnado de las titulaciones de Maestro de ambas universidades dentro del cual un grupo de estudiantes de la Universitat de Lleida realizó una visita a tres contextos educativos de la provincia de Castellón: el Museo Pedagógico, el Museo de Bellas Artes, y una antigua escuela rural de masías situada en el Mas d'en Ramona, en el término municipal de les Coves de Vinromà.

Esta actividad nos permitió desubicar la experiencia formativa del alumnado fuera de la academia y también fuera del museo en su sentido tradicional, partiendo de un modelo de crear proyectos y de hacer museo que nos permite replantearnos nuestro papel como docentes y contribuir a la formación de maestros y maestras que tengan presente la reflexión, la creación, así como el pensamiento crítico e inclusivo en el seno de su ideario pedagógico. Por ello, tanto el Museo Pedagógico de Castellón como el proyecto «El Museo es una Escuela» parten de la creación de espacios híbridos entre educación, arte, cultura y territorio que activan la generación de proyectos en red (Jové, Traver y Bonastra, 2022).

Este artículo se centra en la experiencia vivida en la antigua escuela rural de masías, a partir del diseño de un modelo de aprendizaje situado en el territorio con las siguientes interacciones: el itinerario escolar, el espacio escolar, el entorno rural, los materiales didácticos y los objetos escolares hallados en la escuela, y las narrativas del profesorado y alumnado que asistió a este tipo de escuelas.

La historia de la escuela del Mas d'en Ramona empieza en 1919, con la solicitud del Ayuntamiento de les Coves de Vinromà de crear una escuela mixta servida por maestro, dada la población escolar existente, que se elevaba a 94 niños y niñas y a la distancia de unos cinco kilómetros respecto al casco urbano y de tres a la escue-

la más cercana, situada en el Mas d'en Rieres[2]. La escuela se creó con carácter definitivo en 1923. No será sin embargo hasta 1926 cuando se nombre con carácter provisional al primer maestro de la escuela, Román Laguna López, procedente de la escuela de Hinojosa del Campo (Soria). Depurado por el Franquismo tras la Guerra Civil con pena de traslado dentro de la misma provincia, este maestro pasó el curso 1941-42 en otra escuela de masías, en la Barona (Vall d'Alba, Castellón). Tras ser reintegrado en su puesto, permaneció algunos cursos más en el Mas d'en Ramona, hasta su traslado a la unitaria del Rebollar, en Requena (Valencia), población de la que era natural, en 1946. A partir de este momento la escuela del Mas d'en Ramona pasó a ser servida por maestra. La última docente, desde 1961 hasta 1972, fue Ana Martínez Colomer. Al parecer, esta maestra regentó una institución educativa privada en la ciudad de Valencia llamada «Liceo Martínez», que fue clausurada por orden del Ministerio de Educación Nacional en 1950, dado que en ella se practicaba la coeducación.

La clausura de la escuela conllevó un progresivo deterioro del edificio. Sin embargo a partir del año 2003 el colegio público, el AMPA y el Ayuntamiento de les Coves de Vinromà, emprendieron algunas acciones (limpieza del aula, recuperación de material escolar, jornadas de divulgación, excursiones con el alumnado, etc.), que culminaron con la restauración del edificio en 2006. A pesar de ello, no se ha llevado a cabo un mantenimiento y la escuela presenta un cierto deterioro en la actualidad.

Esta escuela es una de las más de cien que cerraron en la provincia de Castellón a causa de la concentración escolar derivada de la puesta en funcionamiento de la Ley General de Educación de 1970. El fenómeno de las escuelas de masías en la provincia de Castellón se está investigando en la actualidad a través del proyecto «Escoles de Masos. Un Arxiu Viu» (Referencia: UJI-2023-11), que se originó en el Museo Pedagógico de Castellón, a partir de tres proyectos culturales financiados desde el Vicerectorado de Cultura de la propia Universitat Jaume I.

DESARROLLO Y MÉTODO

Elementos para la interacción

Como decíamos en la introducción, la actividad se organizó teniendo en cuenta ciertos elementos que tenían el potencial de interaccionar con el alumnado a través

[2] Este breve recorrido histórico sobre la escuela del Mas d'en Ramona se ha elaborado a modo de contextualización a partir de noticias extraídas de la Gaceta de Madrid (nº312 de 08/11/1919; nº181 de 30/06/1923 y nº265 de 22/09/1926), del Boletín Oficial del Estado (nº204 de 23/07/1950) y de los Registros de Maestros de la Provincia de Castellón que se conservan en el Archivo Histórico Provincial de Castellón.

del establecimiento de conexiones. Se pretendía así que las personas participantes en la actividad generasen conocimiento situado sobre los contenidos de la asignatura «Procesos y Contextos Educativos» de los grados de Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de Lleida. A continuación exponemos cuáles fueron estos elementos, dado que nos ayudan a explicar cómo se desarrolló la actividad propuesta.

El itinerario escolar

Desde una perspectiva histórica, el itinerario hasta la escuela del alumnado de las escuelas de masías difería mucho del que realizan los y las escolares de nuestros días. Algunos testimonios entrevistados para el proyecto de investigación «Escoles de Masos. Un Arxiu Viu», afirmaron caminar durante casi tres horas para llegar hasta su escuela, y otro tanto para volver a su masía. Un camino que realizaban parcialmente en solitario, antes de encontrarse con otros niños y niñas que también acudían a la misma escuela. Esta realidad contrasta con las evidencias aportadas por Silva-Piñeiro (2018) en referencia al hecho de que a partir de la década de 1970, el alumnado que es acompañado por sus progenitores hasta la escuela ha crecido exponencialmente, utilizándose especialmente el coche como medio de transporte.

En este sentido, nuestra propuesta partía de entender el itinerario escolar como parte de la experiencia educativa. Queríamos que el alumnado viviese la experiencia de caminar varios kilómetros hasta la escuela. La actividad se inició con la llegada del alumnado al Mas d'en Rieres, masía ubicada en el mismo término municipal de les Coves de Vinromà (Castellón), pero a unos 3km del Mas d'en Ramona. El grupo no recibió ninguna instrucción referente a la finalidad de la actividad ni los lugares que se pensaban visitar. Solamente se les indicó que debían desplazarse a pie, y seguir las instrucciones del profesorado acompañante. También se les pidió que documentaran con toma de fotografías y notas manuscritas todo aquello que les interpelase durante el trayecto y a lo largo de toda la jornada.

El espacio escolar

A la llegada al Mas d'en Ramona el alumnado descubrió que iba a visitar su antigua escuela. Se trata de un edificio de planta rectangular y cubierta de teja a dos aguas, situado en el extremo este del casalicio de la masía. La fachada principal se orienta a sur y presenta dos puertas de acceso. La de la izquierda da paso al aula escolar, mientras que la de la derecha corresponde a la vivienda del maestro. A pesar del deterioro, el interior se encuentra en la actualidad prácticamente intacto. Conserva el mobiliario escolar, aunque en un estado regular, y también un número significativo de material (libros y mapas principalmente) y trabajos escolares.

Así fue como el alumnado de nuestro intercambio interuniversitario encontró el espacio: prácticamente una foto fija de la escuela correspondiente a las décadas de 1950-1960. Tan pronto como accedieron a la escuela, todo el grupo documentó mediante fotografías y toma de notas los diferentes elementos que componían la escena.

IMAGEN 1. *Fachada principal de la escuela del Mas d'en Ramona.*



Fuente: *fotografía propia.*

IMAGEN 2. *Interior de la escuela del Mas d'en Ramona.*



Fuente: *fotografía propia.*

Los materiales y los objetos escolares

En cuanto al material que el alumnado se encontró en la escuela, además del mobiliario escolar, hallaron documentación administrativa y, en especial, aquella relativa a concursos, correspondencia del Frente de Juventudes, listas de alumnos, notas de entrega de artículos alimenticios, resolución de becas escolares, hojas de admisión escolar, exámenes para la obtención del Certificado de Estudios Primarios, libros de registro escolar, etc. Uno de los documentos más llamativos era la comunicación de clausura de la escuela datada el 7 de mayo de 1971. También encontraron algunos mapas de España, dibujos artísticos realizados por el antiguo alumnado de la escuela, así como trabajos escolares entre los que destacaban los «Cuadernos de Nacional-Sindicalismo» que seguían la forma de los cuadernos de rotación.

El entorno rural

Una vez finalizada la toma de notas y fotografías, el alumnado salió fuera de la escuela y tuvo un tiempo libre para reflexionar sobre lo visto y escribir, así como para almorzar y descubrir el entorno. Más allá de las pocas casas que componen la masía, en los alrededores hay campos de olivos, almendros y algarrobos. El contacto con el medio rural es total, dada además la inexistencia de un patio escolar.

En este sentido, de acuerdo con Bustos-Jiménez (2013), el espacio rural escolar es utilizado habitualmente también por la comunidad, y no solo por la población escolar, propiciándose otras formas de integración y de participación. El espacio de la escuela rural es también el espacio rural, el pueblo y el paisaje circundante, siendo esto una de sus mayores riquezas. Es decir, el espacio escolar en el medio rural no acaba en las paredes de la escuela, sino que se mezcla con el propio entorno para generar un tipo de relaciones educativas híbridas, que difieren de las que pueden darse en el medio urbano. En este sentido, dos miembros de la asociación cultural de la localidad, pusieron el contexto de las escuelas rurales en la localidad (llegaron a existir hasta cuatro escuelas en diferentes masías), y el proceso de restauración de esta en concreto, la implicación del actual colegio público del municipio, del AMPA y del Ayuntamiento en su recuperación, en definitiva de un proceso de participación ciudadana vinculado a valores patrimoniales y educativos.

Las narrativas del profesorado y del alumnado

Tras el almuerzo se leyó el relato «Roques, pedres i esgarraps» (Vidal-Monferrer, 2014). Se trata de una autoficción basada en los recuerdos de una maestra rural de la escuela del Canto, otra de las escuelas de masías, situada en Benassal (Castellón).

Este texto fue escogido por recoger diversos pasajes en los que se hablaba sobre los elementos que habíamos utilizado a la hora de planificar la actividad: el itinerario, el espacio escolar, el entorno rural y los materiales. La intención de este último elemento narrativo era establecer un diálogo entre los relatos del territorio vinculados a la escuela rural y las narrativas autobiográficas que el alumnado de la Universitat de Lleida tenía el encargo de construir como parte de su proceso de aprendizaje. El propósito de estas narrativas se expone en el siguiente epígrafe, dedicado al método. Tras la lectura y una posterior reflexión y debate, se emprendió nuevamente la marcha hacia el Mas d'en Rieres. Dado que esta masía también conserva su antigua escuela, se hizo una rápida visita antes de dar por finalizada la actividad.

Método

Esta experiencia se ha abordado como un estudio de caso intrínseco (Stake, 1998, 2012; Simons, 2011 y Yin, 1989). Esta metodología nos permite sistematizar el conocimiento y profundizar en la comprensión de determinados fenómenos educativos (Sabriego, Massot y Dorio, 2004) y de la realidad que se está investigando, así como sus particularidades, sus partes y las conexiones que se generan entre ellas (Stake, 1998).

El estudio se trabajó a partir del diario de campo del equipo investigador, y de un análisis de contenido de 13 narraciones de corte autobiográfico llevadas a cabo por el alumnado a partir de la toma de notas en el campo (codificación en resultados: N1-N13). En este artículo, hemos utilizado las notas del diario de campo para componer el epígrafe referente a los elementos para la interacción, a través del cual hemos descrito la actividad en su conjunto. Las narraciones de corte autobiográfico dan forma a los resultados de investigación.

El alumnado de la asignatura «Procesos y Contextos Educativos» de la Universitat de Lleida que visitó la escuela, llevó durante el curso un registro manuscrito de su proceso de aprendizaje que adoptó la forma de un diario. En él combinaron la toma de notas en los diferentes contextos educativos visitados con la narración autobiográfica en la que dieron cuenta de sus cambios de mirada, y sus procesos de transformación y aprendizaje en relación con el hecho educativo. De este modo, su visita a los tres contextos educativos de Castellón (Escuela del Mas d'en Ramona, Museo de Bellas Artes y Museo Pedagógico) supuso un hito más en su itinerario formativo, en el que conocieron diversos espacios culturales de Lleida y sus comarcas: la Fábrica Trepat de Tàrrega, el Centre d'Art la Panera y la Fundació Sorigué de Lleida, el Museu Comarcal de l'Urgell, y realizaron derivas urbanas (Estrela-Cerveró y Martínez-Bonafé, 2014) por diversas localidades.

El diario dio cuenta, por tanto, de las conexiones que el alumnado estableció en diferentes niveles y a partir de las cuales generaron conocimiento: de cada uno de los contextos con su bagaje experiencial pasado vinculado al hecho educativo, de los conceptos teóricos abordados en clase con cada contexto, o de diversos contextos entre sí.

Mediante el análisis de los diarios del alumnado, la intención de nuestra investigación se centró en obtener comprensión en cuanto a las interpelaciones que se suscitaron en el alumnado a partir de la visita al Mas d'en Ramona teniendo en cuenta los cinco elementos a partir de los que se diseñó la actividad: el itinerario escolar, el espacio escolar, el entorno rural, los materiales y objetos escolares encontrados, y las narrativas de profesorado y alumnado que escucharon a lo largo de la visita.

RESULTADOS

Potenciar la expresión escrita

A partir de los materiales encontrados en la escuela del Mas d'en Ramona, especialmente de los antiguos trabajos escolares entre los que destacaban los cuadernos de rotación, algunas de las narrativas del alumnado establecen conexiones entre el hecho de transitar más allá de las convenciones tipográficas, el arte y la palabra escrita, la expresión de los propios sentimientos y pensamientos, y los planteamientos pedagógicos de Freinet en referencia a las finalidades educativas, es decir, educar para la vida a partir de las propias creaciones:

> La salida al contexto de la Escuela mixta d'en Ramona refuerza esta idea, mostrando la importancia de potenciar que la expresión de los niños y niñas ha de ir más allá de las convenciones tipográficas. En estos cuadernos, (...) podían representar a través del arte y de la palabra cómo se sentían y cuáles eran sus pensamientos. Tal y como Freinet defendía, el maestro debe educar para la vida. Una educación que surja tanto de las aportaciones, las propuestas y las creaciones de los niños y niñas (N1).

Algunas de las narraciones pusieron de manifiesto un cambio de mirada respecto a lo que implica trabajar la caligrafía, pasando de una visión punitiva y coercitiva del hecho de escribir a mano a otra más amable y abierta:

> He aquí la importancia de escribir para recordar posteriormente los pensamientos, tal y como se hacía en la Escuela d'en Ramona de Castellón (...). Esta salida nos sumergió en el aprendizaje de las pequeñas escuelas rurales y de masías desde 1953 a 1972 aproximadamente (N4).

> Antes lo asociaba a una práctica antigua, a disciplina y a castigo. Pero el hecho de asistir, visitar y recibir estos estímulos me ofreció perspectivas complementarias respecto a la escritura y a las tipografías, cambiar de forma progresiva la creencia que tenía inicialmente sobre qué era la caligrafía, ampliar la mirada sobre este concepto, así como también aprender y reflexionar sobre algunos conceptos teóricos que pueden resultar útiles en mi futura práctica docente (N6).

Potencia de la salida del aula para crear conocimiento significativo porque se trabaja a partir de las necesidades reales del alumnado y son ellos los que explican las relaciones y las conexiones (N7). Estas salidas del aula, implican un aprendizaje a través de la propia experiencia y de la experimentación, a través de actividades no muy directivas en las que se establecen conexiones entre contextos, entre lo ya sabido y no aprendido, etc. (N10).

Desterritorializar la experiencia educativa

El concepto de desterritorialización de la experiencia educativa es el que más se repitió en las diferentes narrativas autobiográficas. Este concepto se entendía como el proceso de enseñar y aprender dejando de lado el aula entendida como espacio único para la relación educativa:

> La desterritorialización impulsa a abandonar las limitaciones de un único espacio físico. És un recordatorio de que el aprendizaje puede trascender las paredes del aula y extenderse a través de experiencias más amplias. Salir y explorar diferentes contextos, ya sea visitando lugares de interés o involucrándose en actividades comunitarias, permite ampliar las perspectivas del estudiantado y conectar los contenidos con la vida real (N2).

El alumnado destaca el potencial de la salida del aula para crear conocimiento significativo, dado que se trabaja a partir de las necesidades reales del alumnado y son ellos los que explican las relaciones y las conexiones (N7). Estas salidas del aula, implican un aprendizaje a través de la propia experiencia y de la experimentación, a través de actividades no muy directivas en las que se establecen conexiones entre contextos, entre lo ya sabido y lo no aprendido, etc. (N10). Las conexiones pueden establecerse no solo con otro territorio, sino también con otro tiempo histórico, lo que lleva a pensar qué enseñamos y por qué, así como a valorar la importancia de aprovechar los recursos que ofrece el territorio para abordar cualquier materia del currículo:

> Aprender en otro territorio me hace reflexionar sobre cómo las conexiones entre el pasado y el presente nos instan a ser conscientes de lo que enseñamos y por qué lo enseñamos. El aprendizaje fuera de las cuatro paredes del aula, hablando con

> diferentes voces, lo mismo desde diferentes perspectivas, aprovechando los recursos del territorio (N5).

Desterritorializar ayuda a cambiar de mirada y a establecer conexiones entre la vida cotidiana y el aprendizaje en el aula, con un gran potencial para la planificación de la práctica docente:

> Este enfoque amplio contribuye a una educación más rica, relevante y conectada con la realidad del estudiantado. Nos permite releer y replantear nuestros aprendizajes, explorando nuevas perspectivas, abriendo ventanas de comprensión más amplias y estimulando la reflexión continua sobre las conexiones intrincadas entre las adquisiciones de conocimiento y las experiencias prácticas (N2).

Centrándose en el proyecto de recuperación de la memoria de las Escuelas de Masías de Castellón, algunas narrativas destacan que con este proyecto se construye memoria colectiva sobre el territorio de forma intergeneracional, así como la importancia de crear proyectos territoriales a partir de espacios en desuso, es decir, se aprende patrimonio a partir de la creación de patrimonio, usando el territorio como un recurso educativo:

> Construían memoria colectiva del territorio, haciendo que este proyecto fuera intergeneracional. Es relevante que nuestros proyectos también lo sean. Además vimos la importancia de hacer proyectos territoriales, ya que encontramos muchos espacios en desuso. Con estos proyectos aprendes patrimonio creando patrimonio. Como ya sabemos, es crucial que como maestros y personas nos interese la cultura (N8).

Esta cuestión lleva a reflexionar sobre la importancia de que los maestros se interesen por la cultura. Otras narrativas apuntan a cómo los procesos de desterritorialización, el hecho de salir de la zona de confort, produce una incertidumbre que vista desde el paradigma de la complejidad de Morin, se asemeja a un camino que nos enfrenta a lo desconocido:

> Emerge la desterritorialización, es decir, salimos de nuestro territorio, de nuestra zona de confort (estamos más desprotegidos) y por tanto surge la incertidumbre. Como bien afirma Morin «la incertidumbre se asocia a lo complejo en tanto es un camino hacia lo desconocido, aspecto que implica abandonar el miedo a abandonar los nichos de conocimiento» Entonces, cuando volvimos a Lleida se reinterpretó todo aquello de mi territorio de acuerdo con lo que he aprendido en Castellón, es decir, el contexto que no es el mío. (N8).

Esto conduce al alumnado a comentar que los procesos de desterritorialización de la experiencia educativa implican una reterritorialización cuando se vuelve al territorio del que se partió, en este caso a Lleida (N9).

> La reterritorialización implica volver a integrar las nuevas experiencias y conocimientos adquiridos en su contexto original del aula. Este proceso de retorno es fundamental para consolidar el aprendizaje y mostrar cómo este puede ser aplicado dentro del marco educativo establecido. Así, como maestro, la práctica de salir del aula se convierte en una estrategia intencionada para abrazar la territorialización, desterritorialización y reterritorialización (N2).

> Entonces, cuando volvimos a Lleida se reinterpretó todo aquello de mi territorio de acuerdo con lo que aprendí en Castellón, es decir, el contexto que no es mío. Así pues, hablamos del concepto de reterritorialización. Comenzar fuera es importante, es esta deconstrucción, alguna cosa diferente pasará. Es educar con sorpresa (N9).

El dibujo en detalle

Otro de los materiales escolares que más conexiones suscitó fueron los dibujos artísticos. Algunas de las narraciones autobiográficas (N3 y N4) resaltan la importancia de partir de la ilustración científica para entender el dibujo como una experiencia creativa que se desarrolla a partir de la práctica y de la paciencia, con el que se aprende a aceptar la frustración, y que provoca desafíos e incertidumbres. Se establecieron relaciones con los postulados de Dewey (2008) respecto al arte como lenguaje para la alfabetización y la interpretación de las imágenes. Por otro lado se apuntó al uso de mediadores, tales como cuadrículas, para trabajar el dibujo en detalle, destacando que a partir de la observación de lo «infraordinario» se puede llegar a trabajar la totalidad del currículum. También se establecieron conexiones con actividades llevadas a cabo en el aula, en la Universitat de Lleida:

> Esta pequeña y acogedora escuela todavía mantenía intactos algunos de los cuadernos de aprendizaje de los alumnos, y una de las mayores conexiones que hacían, era relacionar el dibujo con las ciencias y darle importancia al realismo de este (...) Este mismo proceso también lo hemos realizado nosotros en la universidad en el proyecto del «Brócoli»[3], en un apartado concreto en el que lo teníamos que dibujar, pero dado que tiene una forma fractal, este proceso se complicaba y llevaba a descubrir nuevas formas de representación (...) De esta manera se forma una estética semejante a un mosaico de autosimilitud: los componentes más grandes de estos se forman con componentes más pequeños de idéntica forma (N4).

[3] En sus clases de «Procesos y Contextos Educativos», el alumnado de la Universitat de Lleida lleva a cabo un proyecto con un brócoli romanesco que, dadas sus características de fractalidad, sirve como pretexto para abordar cuestiones relativas a la reproducción en contextos educativos.

Esta reproducción de lo pedagógico que se manifiesta en la actividad del brócoli también se ve reflejada en las narrativas del alumnado que visitó la escuela del Mas d'en Ramona:

> Quedé impresionada por el hecho de poder manipular libremente el espacio. Las características franquistas como los dibujos y las frases representadas en las libretas, me proporcionaron una visión de la época muy clara y fascinante. No obstante, al mismo tiempo que me maravillaba con aquella historia, también me impactó ver cómo la estructura y el funcionamiento de las clases, a pesar de tantos años de diferencia, continuaban siendo sorprendentemente parecidos (N11).

El currículum se puede imponer, la metodología no

Algunas narrativas mostraron sorpresa por encontrar materiales que apuntaban al uso de técnicas Freinet en la escuela del Mas d'en Ramona durante el Franquismo. En concreto se referían a los «Cuadernos de Nacional-Sindicalismo», que se trabajaban como cuadernos de rotación pero con el currículum franquista (N6). A partir de este material y del relato «Roques, pedres i esgarraps», ciertas narrativas reflexionan sobre cómo buscar «líneas de fuga», es decir, cómo transformar la realidad a partir del hecho educativo, y apuntan hacia la necesidad de fomentar la creatividad y la curiosidad en la escuela del siglo xxi:

> «Ver su emoción hacía que se me pasasen todos los males», «felicidad de las pequeñas cosas», «paso a paso podríamos transformar realidades», «siempre hemos de buscar la fuga, a pesar de los límites». Estas son frases del relato que leemos sobre una maestra del año 1964 y con las que me quedo para continuar con esta lucha que empezó con una liquidación (España expulsó la creatividad y la curiosidad) y ahora es nuestro papel volver a aportar creatividad y curiosidad en el siglo xxi (N8).

En definitiva, destacan que nadie puede marcarle a un maestro o a una maestra la metodología que debe usar, a pesar de que tengas que enseñar un contenido u otro:

> Por otra parte, con la historia de la masía observamos que nadie te marca la metodología que has de seguir, solo el contenido. ¿Cómo puedo afirmar esto? Encontramos que los maestros de la masía, durante el Franquismo, hacían cosas del Franquismo, pero lo hacían a través de los cuadernos de rotación que proponía Freinet (N8).

CONCLUSIÓN

La actividad fue muy bien valorada por parte del alumnado de la Universitat de Lleida, calificándola como «todo un regalo» que partió de la sorpresa. Hay que

recordar que el alumnado no supo qué es lo que iba a hacer hasta llegar al Mas d'en Ramona. Valoraron que el aprendizaje sobre las escuelas de masías, después de haber estado en una de ellas, en primera persona, les aportó un cierto cambio de mirada y una visión alternativa respecto a la observación del entorno desde una perspectiva educativa, así como una posibilidad de establecer relaciones con los contenidos teóricos trabajados en el aula, pero en un contexto diferente.

Por otra parte, desde el Museo Pedagógico de Castellón queremos seguir promoviendo este tipo de actividades entre nuestro alumnado. En este sentido, el Museo iniciará un ciclo de visitas con alumnado de las titulaciones de maestro/a de la Universitat Jaume I en las que se trabajará, especialmente, el itinerario escolar. Este elemento para la interacción solo apareció de forma pasajera en las narrativas del alumnado de la Universitat de Lleida. Es por ello que queremos profundizar en el análisis del mismo de cara a futuras actividades.

Sin duda el ámbito que más conexiones generó en el alumnado fue la relación con los materiales escolares y, especialmente, con los cuadernos de rotación, el uso de la caligrafía y el dibujo artístico. Además de las transformaciones comentadas por el alumnado, el hallazgo de estos materiales pertenecientes a período de la última maestra de la escuela, Ana Martínez Colomer, nos genera cuestiones sobre las que sería interesante seguir profundizando entre las cuales, la más interesante, sería indagar sobre el uso de los cuadernos de rotación durante el Franquismo.

Para finalizar, esta experiencia nos ha permitido acercarnos a la idea de museo en red que deslocaliza y desterritorializa (Deleuze y Guattari, 2002) su acción pedagógica a través de la observación de un espacio diferente para la acción educativa. En palabras del propio alumnado, conocieron experiencias diferentes y volvieron a Lleida con reflexiones diferentes. El espacio rural, entendido como un espacio vivo que produce símbolos identitarios (Rubio-Terrado, 2021), se convierte así en un espacio vivido por nuestro alumnado que construye conocimiento a través de la experiencia y de sus interacciones con los elementos dispuestos a su alrededor. Un espacio en el que consiguen desterritorializar su pensamiento pedagógico para posteriormente reterritorializarlo a su regreso.

REFERENCIAS

Bustos-Jiménez, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Revista Investigación en la Escuela, 79*, 31-41.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Estrela-Cerveró, M.M. y Martínez-Bonafé, J. (2014). Aprendre a la ciutat a través de la deriva. *Kultur. Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat, 1*(1), 215-222.

Jové, G., Traver, J. y Bonastra, Q. (2022). Un atles de material pedagògic i un museu pedagògic per a la innovació educativa. L'experiència del museu pedagògic de Castelló i del projecte «El museu és una escola» de la UDL. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, 39*, 213-237.

Rubio-Terrado, P. (2021). Ruralidad, territorio y escuela. En P. Abós et al. *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp.9-31). Barcelona: Graó.

Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla

Silva-Piñeiro, R. (2018). Los proyectos de caminata rumbo a la escuela para el conocimiento del entorno y favorecer actitudes y hábitos saludables desde educación infantil. *Educación, XXVII*(53), 177-202. DOI: https://doi.org/10.18800/educación.201802.010

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R.E. (2012). Estudios de casos cualitativos. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.

Vidal-Monferrer, P. (2014). Roques, pedres i esgarraps. En E. Ferrando et al. *Històries de Benassal. Un escenari, 8 narradors*. Castelló: Diputació de Castelló.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.

BASES DE DATOS DE DOCENTES JUBILADOS

Databases of Retired Teachers

Manuel Martí Puig
Universitat Jaume I (España)
https://orcid.org/0000-0001-8837-7897

Resumen

La contribución de este proyecto a la comunidad será altamente significativa, ya que promoverá la recuperación, preservación y difusión de nuestra memoria pedagógica colectiva. El objetivo es dar a conocer al mundo la historia de la educación en la zona de Castellón a través de entrevistas con maestros jubilados. Tanto a través del repositorio de la biblioteca de la Universidad Jaume I como del sitio web del Museo Pedagógico de Castellón, se ofrecerá una amplia base de datos que contendrá información relevante sobre la historia de la educación en la provincia de Castellón, accesible para investigadores, estudiantes y público en general.

Palabras clave: Historia de la Educación; Memoria Oral; Historias de Vida.

Abstract

The contribution of this project to the community will be highly significant, since it will promote the recovery, preservation and dissemination of our collective pedagogical memory. The objective is to make the history of education in the Castellón area known to the world through interviews with retired teachers. Both through the repository of the Jaume I University library and the website of the Pedagogical Museum of Castellón, will offer an extensive database that will contain relevant information on the history of education in the Castelló region, accessible to researchers, students and the general public.

Keywords: Education History; Oral Memory; Life Stories.

INTRODUCCIÓN

La universidad, además de la docencia y la investigación, tiene la misión de prestar especial atención a la cultura, entendida como un bien común que debe difundirse y conocerse, como un mecanismo de participación y desarrollo para el progreso social. No debe ser un privilegio reservado a ciertas élites. Consideramos el hecho cultural como un elemento estratégico transversal e indispensable para el crecimiento social sostenido de las sociedades modernas, que tienen el derecho de acceder a él, y las administraciones públicas tienen la obligación de facilitar este acceso.

La Universitat Jaume I (UJI) se preocupa por el territorio y las personas. Es necesario crear espacios de encuentro donde compartir y reconocer las capacidades y competencias de cada individuo; construyendo diálogos que generen confianza y visión de futuro. Es crucial reforzar los canales de comunicación (García, 2014), tanto con la comunidad universitaria como con la sociedad en general, para mantener los flujos de información en ambas direcciones.

El Servicio de Actividades Socioculturales (SASC) de la Universitat Jaume I de Castelló se encarga de desarrollar la dimensión sociocultural de esta universidad y, como agente cultural, actúa e interviene en el territorio y en todo su ámbito de influencia mediante proyectos como este, que promueven la dinamización social, el desarrollo cultural y el conocimiento histórico educativo. Asimismo, fomenta una cultura de la creatividad, apoya la creación local, respalda iniciativas vanguardistas y promueve el intercambio cultural con otras partes del mundo, facilitando así que la intervención en la provincia de Castellón sea una realidad. De esta manera, logramos el principio de universalidad universitaria que implica una mirada abierta y sin límites, involucrando a toda la población.

El uso de la narrativa en la educación ha generado un cambio radical y una discusión teórica y metodológica en la que docentes, alumnado y diversos actores que habitan el mundo de la educación ya no son considerados simplemente como objetos de los procesos de producción de conocimiento educativo, sobre los cuales actúan los dispositivos, recursos e instrumentos de investigación. En cambio, se reubican como sujetos de investigaciones orientadas por criterios dialógicos, políticas de conocimiento y estructuras de participación que los reconocen como interlocutores, sujetos de saber, experiencia y discurso, y colaboradores en los procesos de producción y circulación. La vida, la experiencia de vida y las ciencias humanas se encuentran así en una conexión interna estable y una relación de reciprocidad. De esta manera, se considera que lo biográfico se ha convertido en el epítome de las ciencias sociales modernas y del conocimiento educativo en general.

Ante una situación social en la que nos resulta difícil entender los nuevos escenarios que surgen a raíz de cambios tan importantes, consideramos necesario intro-

ducir en la educación universitaria la perspectiva histórica narrativa para ayudarnos a comprender los nuevos escenarios que nos presenta la sociedad actual. Esta nueva sociedad requiere personas capaces de resolver conflictos, tomar iniciativas, respetar tanto creencias como culturas diferentes, con imaginación, creatividad y que sean ejemplo de comprensión. Esta realidad se presenta como un desafío para la educación, para los centros educativos y, específicamente, para el personal docente, sea del nivel que sea. Todos deben generar estudiantes con las habilidades y capacidades suficientes para dar respuesta a estas nuevas exigencias. Es necesario aprender desde la práctica, desde la realidad, poniendo en práctica lo aprendido. Ponerlo en práctica implica partir de la experiencia como forma de dar sentido a la acción, narrando la vida como finalidad de la educación, y entendiendo que educar es hacer posible la narración y el conjunto de relaciones que genera. Si queremos construir este nuevo relato de la escuela, debemos partir de la experiencia como forma de dar sentido a la acción y narrar la vida como finalidad de la educación.

Las antiguas y tradicionales formas de hacer educación deben dejar paso a otros que exijan del alumnado la utilización de todas sus capacidades, por lo que la utilización de las fuentes orales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje universitario responde a éstas necesidades. Así, las metodologías focalizadas en la construcción de narrativas de sí, relatos de experiencia e historias de profesiones se han difundido de forma destacada en el mundo de la formación y el desarrollo profesional docente (Rodríguez, 2019).

Las fuentes orales posibilitan la adquisición de competencias básicas, especialmente en el área social y ciudadana, así como en otras áreas, desarrollando la escucha activa, la expresión de ideas y el reconocimiento tanto de las diferencias entre las personas como de la igualdad entre hombres y mujeres, así como entre las diferentes razas. Las fuentes orales facilitan la comprensión de la realidad social, política y educativa al ayudar a entender la realidad histórica educativa. Nos ayudan a ver la realidad desde diferentes perspectivas y a reflexionar de manera global y crítica.

La narrativa, la biografía, la experiencia, la formación, la investigación, la docencia y la pedagogía resuenan juntas en la búsqueda del lenguaje legítimo en educación y abren oportunidades inéditas para el debate metodológico, epistemológico y político, así como para la experimentación pedagógica basada en conocimientos locales y saberes de experiencia. La memoria oral nos acerca a la historia educativa, social, política, cultural y social a través de la palabra y muestra la realidad de la época vivida por sus protagonistas.

La investigación narrativa consiste en establecer un diálogo horizontal y democrático entre los diferentes relatos que los cuestione para avanzar hacia un conocimiento más complejo y diverso (Blanco, 2011). Es decir, no se trata de llegar a un consenso o una intersección de las diferentes narraciones, sino de fomentar una visión más abierta y diversa del mundo, que permita la convivencia de posiciones

diferentes en pro de un objetivo común: la transformación del mundo hacia un sistema más justo y solidario.

El presente proyecto surge, por tanto, de las entrevistas grabadas desde el curso 2010 dentro de la asignatura de historia de la educación del grado de maestro/a y del trabajo que llevan a cabo los Grupos de Investigación Endavant y Meicri, de los cuales forman parte los miembros del equipo investigador, en relación a los procesos de movilización del conocimiento.

Se busca recuperar el patrimonio inmaterial, con entrevistas grabadas en vídeo a maestros jubilados y jubiladas, dando voz a un colectivo muchas veces silenciado y a veces subestimado, donde la revalorización del hecho educativo de la escuela castellonense es el objetivo. La digitalización, tratamiento, organización y clasificación de las entrevistas generando una base de datos digital de carácter etnográfico-educativo, posibilita el acceso universal a una memoria histórica, oral y visual, dando voz e imagen a los verdaderos artistas del sistema educativo.

Este proyecto será el complemento perfecto de otros presentados en convocatorias anteriores, como «Escoles de Masos» y «L'Escola Disseminada» de proyectos culturales UJI-Encultura, vinculándose al conjunto de acciones que el Museo Pedagógico de Castellón está llevando a cabo en favor de la recuperación del legado inmaterial de la escuela en las comarcas castellonenses.

PÚBLICO AL QUE SE DESTINA

El proyecto está dirigido a todas aquellas personas que han tenido, tienen o tendrán vínculos con la experiencia de la escuela en las tierras de Castelló: docentes, estudiantes, familiares e investigadores. Está dirigido a toda la comunidad educativa, permitiendo un protagonismo y una participación activa en este proyecto dando voz a los verdaderos artistas de la educación. Además, considerando que el proyecto se dirige a la recuperación de la memoria de la historia de la educación castellonense, se pueden considerar destinatarios del proyecto a toda la población, tanto de las comarcas de Castelló como del resto del mundo interesados en la temática. El proyecto es de interés para las personas que investigan en el ámbito educativo, especialmente en lo que respecta a la Historia de la Educación.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Objetivos generales del proyecto

a) Digitalizar y procesar informáticamente las entrevistas de maestros jubilados de las comarcas de Castellón.

b) Dar difusión a las entrevistas de maestros de las comarcas de Castelló mediante un soporte audiovisual digital que, al mismo tiempo, sea compatible con otros proyectos como el de las escuelas de masías, creando una herramienta colaborativa entre las diversas comunidades educativas implicadas, con el fin de ampliarla y perfeccionarla.
c) Crear un archivo digital propicio para la investigación y de fácil acceso en el Repositorio de la biblioteca de la Universidad Jaume I.

Objetivos específicos:

a) Continuar con la recuperación de la memoria oral de la escuela castellonense mediante entrevistas a maestros jubilados, implicando a los colectivos vinculados a esta realidad: maestros, estudiantes, familias, testigos del mundo político, económico y social de los pueblos de Castellón.
b) Procesar y editar los vídeos de las entrevistas convirtiéndolos al formato de la plataforma del Repositorio de la Universidad Jaume I.
c) Creación de «Ítems» (indicadores) temáticos y extracción de videos independientes para cada ítem.
d) Crear un archivo Excel para cada entrevista y para cada ítem, así como un PDF de la transcripción de cada entrevista con el objetivo de facilitar la investigación.
e) Seleccionar, buscar y presentar todas las partes de la entrevista registrada en video que sean representativas de cada descriptor buscado.
f) Ampliar la investigación a otras entidades potencialmente interesadas en sumarse al proyecto.
g) Difundir el patrimonio inmaterial de la escuela rural castellonense a través del portal del Museo Pedagógico de Castellón y el repositorio de la Biblioteca de la UJI. Desde las voces anónimas y singulares construiremos la historia colectiva. La recopilación, conservación y difusión de la memoria oral autobiográfica está considerada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO desde 2003.

FIJACIÓN DE INDICADORES DE ACUERDO CON LOS OBJETIVOS

Sistemas de medida de los indicadores.

– Número y calidad de las entrevistas que contribuyan a la recuperación de la memoria oral de la escuela castellonense.
– Número y calidad de las acciones encaminadas a ampliar la investigación a otras entidades potencialmente interesadas en sumarse al proyecto.

– Ampliación de la información existente en el portal web del Museu Pedagògic de Castelló y del Repositorio UJI, referente al patrimonio inmaterial de la escuela castellonense. Número y calidad de las nueves entradas añadidas.

ACCIONES

Para cumplir con las tareas mencionadas, se necesitan ciertas acciones:

1. Adecuación del material de video existente para crear un archivo digital en el Repositorio de la biblioteca de la Universidad Jaume I:
   – Organizar y categorizar las entrevistas en una colección coherente para facilitar la búsqueda y el acceso.
   – Subir los videos al Repositorio en un formato compatible y siguiendo los requisitos técnicos establecidos.

2. Tratamiento de los vídeos a editar y conversión al formato aceptado por la plataforma del Repositorio:
   – Editar los vídeos según sea necesario para mejorar la calidad, eliminar segmentos irrelevantes o corregir errores técnicos.
   – Convertir los vídeos al formato específico requerido por la plataforma del Repositorio.

3. Extracción de una imagen representativa por cada entrevista:
   – Seleccionar una imagen relevante de cada entrevista que capture su esencia y la use como representación visual en el Repositorio.

4. Creación de Ítems (indicadores) temáticos y extracción de videos independientes por cada ítem:
   – Identificar y etiquetar los temas principales abordados en cada entrevista para facilitar la búsqueda y el análisis.
   – Extraer segmentos de vídeo relevantes para cada tema identificado y organizarlos en ítems temáticos separados.

5. Creación de un archivo Excel y PDF para cada entrevista y cada ítem:
   – Generar archivos Excel que contengan información detallada sobre cada entrevista y los ítems temáticos relacionados.
   – Transcribir las entrevistas, cuando sea posible, y crear un archivo PDF correspondiente para cada una para facilitar la investigación y el análisis.

6. Difusión del proyecto a otras universidades e instituciones interesadas:

- Establecer contactos y colaboraciones con otras universidades y organizaciones involucradas en la historia de la educación para compartir recursos y conocimientos.

7. Presentación del proyecto al profesorado e investigadores de las universidades valencianas y de la red Vives:
   - Organizar eventos o reuniones para presentar el proyecto y sus resultados a académicos e investigadores interesados en la región.

8. Difusión de resultados a través del sitio web del Museo Pedagógico de Castellón y el Repositorio de la Biblioteca de la UJI:
   - Publicar los resultados del proyecto, incluidos los vídeos, archivos Excel y PDF, en el sitio web del Museo Pedagógico y el Repositorio de la Biblioteca para que estén disponibles para el público.

9. Creación de materiales de difusión y un vídeo documental sobre el proyecto:
   - Desarrollar materiales promocionales, como folletos y carteles, para aumentar la conciencia sobre el proyecto.
   - Producir un vídeo documental que resume los objetivos, el proceso y los resultados del proyecto para compartir con la comunidad educativa y el público en general.

CALENDARIZACIÓN

a) De febrero a marzo: acceso a las entrevistas, planificación, coordinación y creación de la estructura para hacer el vaciado de los descriptores de las entrevistas (puntos 1 y 2 de las acciones).
b) Abril - Septiembre: creación de la plataforma digital atendiendo a los descriptores extraídos (puntos 3, 4, 5 de las acciones).
c) Octubre - Diciembre: difusión de resultados. (puntos 6, 7, 8, 9 y 10 de las acciones).

Gráfico 1. *Acciones del proyecto.*

Acción 1. Adecuación del material de video existente (entrevistas) para crear un archivo digital (una colección) que propicie la investigación y de fácil acceso en el Repositorio de la biblioteca de la Universidad Jaume I.
Acción 2 Tratamiento de los vídeos a editar, una conversión de todo els vídeos a un formato aceptado por la plataforma del Repositorio
Acción 3. Extracción de una imagen definitoria por cada entrevista.

Acción 4. Creación de Ítems (indicadores) temàticos y la extracción de videos independientes por cada ítem.
Acción 5. Creación de un fichero Excel por cada entrevista y por cada ítem y un pdf de la transcripción de cada entrevista con el objetivo de facilitar la investigación.
Acción 6. Dar más difusión a las acciones que se lleven a término creando una red con otras universidades e instituciones interesadas en la història de la educación.
Acción 7. Presentación del proyecto al profesorado e investigadores de las universidades valencianas, y de la Red Vives
Acción 8. Difusión de resultados mediante la web del Museo Pedagógico de Castellón.
Acción 9. Difusión de resultados mediante la web del Repositorio de la Biblioteca de la UJI
Acción 10. Creación de materiales de difusión del proyecto y de un vídeo documental sobre el mismo.

Fuente: *Elaboración propia.*

LOCALIZACIÓN

El proyecto se llevará a término en la Universitat Jaume I

COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES

Se colaborará con aquellas instituciones interesadas en la educación en las tierras de Castellón como la Fundación-Cátedra Enric Soler i Godes

NECESIDADES TÉCNICAS

- Disposición de la página web (UJI-Biblioteca-Museo).
- Material informático: (Centro de Innovación para la Participación. Heterotopia).
- Material de estudio fotográfico (Museo Pedagógico).
- Cámara de vídeo y resto del material de registro audiovisual (Museo Pedagógico).

EQUIPO DE TRABAJO

Manuel Martí Puig es Maestro, Licenciado y Doctor en Pedagogía por la Universidad de Valencia. Profesor del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura del Área de Teoría e Historia de la Universidad de Jaume I. Sus ámbitos de investigación son la recuperación de la memoria histórica de la educación en el País Valencià, la formación de las personas adultas dentro del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida, la investigación

cualitativa y el uso de metodologías de carácter dinámico, abierto y flexible fundamentadas en la investigación biográfico narrativa, donde las historias de vida son el eje central. Miembro del grupo de investigación ENDAVANT, así como del equipo coordinador del Museo Pedagógico de Castelló.

Emma Dunia Vidal Prades es Licenciada en Humanidades, Doctora en Historia por la Universidad Jaume I. Profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Los ámbitos de investigación están en torno a la Historia de los siglos XVIII, XIX y XX. Miembro del Grupo de Historia Social Comparada (Unidad asociada a CLACSO y Unidad asociada al CSIC).

Joan Andrés Traver Martí es profesor del Área de Teoría e Historia del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Miembro del grupo de investigación «Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica» (MEICRI), desde el que ha participado activamente en el desarrollo de proyectos de movilización del conocimiento, así como en proyectos de desarrollo sociocomunitario vinculados a las pedagogías nómadas como las Misiones Interculturales. Ha participado también en los proyectos «Escuelas de *Masos*» y «la Escuela Diseminada». Es miembro del equipo coordinador del Museo Pedagógico de Castelló.

Tomàs Segarra Arnau es profesor del Área de Teoría e Historia del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Miembro del grupo de investigación «Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica» (MEICRI), desde el que ha participado activamente en el desarrollo de proyectos de movilización del conocimiento, así como en proyectos de desarrollo sociocomunitario vinculados a las pedagogías nómadas como las Misiones Interculturales. Ha participado también en los proyectos «Escuelas de *Masos*» y «la Escuela Diseminada». Es miembro del equipo coordinador del Museo Pedagógico de Castelló.

María Odet Moliner García es profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Miembro del grupo de investigación «Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica» (MEICRI), desde el que ha participado activamente en el desarrollo de proyectos de movilización del conocimiento, así como en proyectos de desarrollo sociocomunitario vinculados a las pedagogías nómadas como las Misiones Interculturales. Ha participado también en los proyectos «Escuelas de *Masos*» y «la Escuela Diseminada». Está vinculada al movimiento asociativo y a la comunidad educativa de la población de Lucena.

Personal técnico necesario para desarrollar las acciones

Se cuenta con el personal de Heterotopía Centro de Innovación para la Participación, que ha desarrollado proyectos de planes de participación juvenil (Trans-

forma Valencia, transformación de Casal Jove de Nules….), presupuestos participativos (Moncada, Alcoy, Paterna, Sagunto…), consultas ciudadanas (Colonia de Aviación de Alcoy, Plan de movilidad de Museros…) Museo de memoria oral (Nules, Les Alqueries, Museo Pedagógico de Castellón), exposiciones como el Aula de Desempoderamiento del Macho Alfa, en El Museo de Arte Contemporáneo de Alicante, y acompañamiento técnico del colectivo «Almedíjar Vive» frente a la despoblación en el marco del Programa de Extensión universitaria de la UJI de Castellón.

COMUNICACIÓN

Material de difusión previsto en el proyecto

- Todo el proyecto en su conjunto, ya es en sí un proyecto de difusión.
- Catálogo del proyecto que se está difundiendo en la web del Museo Pedagógico y el repositorio de la Biblioteca Uji.

PROCESO DE EVALUACIÓN

La evaluación del proyecto se lleva a cabo mediante una tabla que indica el grado de cumplimiento de los objetivos marcados. Esta tabla se rige por el sistema de indicadores descrito en el apartado: Fijación de indicadores de acuerdo con los objetivos.

REFERENCIAS

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*. UAM-X, México. Nueva época. Año 24. Nª. 67.

Cortés González, P. y González Alba, B. (2020). *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria*. Octaedro.

Garcia Parejo, I. (2014). *El estudio del discurso en comunidades educativas Aproximaciones etnográficas*. Traficantes de Sueños, Madrid.

Molas Castells, (2017). *La narrativa transmèdia a l' educació*. Universitat de Barcelona.

Rodríguez, J. L. (2019). *Metodologías narrativas en educación*. Universitat de Barcelona.

ESPACIOS EDUCATIVOS VIRTUALES EN LA HISTORIA: LAS UNIVERSIDADES RADIADAS

Virtual Educational Spaces In History: The Radiated Universities

Sara González Gómez
Universidad de las Islas Baleares (España)
https://orcid.org/0000-0002-2246-2535

Avelina Miquel Lara
Universidad de las Islas Baleares (España)
https://orcid.org/0000-0003-1585-8707

Resumen

Durante los años veinte del pasado siglo se dieron las primeras licencias para la creación de las primigenias emisoras de radio en España. En ese mismo momento se documentan, dentro del ámbito universitario, las primeras iniciativas de uso de la radio como medio de alfabetización, culturización y difusión de enseñanzas superiores. Un impulso ligado a un entramado mucho más amplio que conecta directamente con la tendencia de extensión universitaria, universidades populares y, en general, alfabetización obrera. En este trabajo nos centraremos en la universidad radiada de Barcelona, un proyecto de los años veinte y treinta poco estudiado en nuestro ámbito.

Palabras clave: Universidad; Educación; Espacio virtual; Radio, Historia.

Abstract

During the 1920s, the first licences were issued for the creation of the first radio stations in Spain. At the same time, the first initiatives to use radio as a means of literacy, education and dissemination of higher education were documented within the university sphere. This impulse was linked to a much broader framework that was directly connected to the trend of university extension, popular universities and, in general, workers' literacy. In this paper we will focus on the radio university in Barcelona, a project from the 1920s and 1930s that has been little studied in our field.

Keywords: University; Education; Virtual space; Radio, History.

INTRODUCCIÓN

Tal y como plantean Balsebre y Fernández-Sande (2021), la radio ha contado con una atención historiográfica bastante más reducida que la generada en torno a los otros grandes medios de comunicación social: prensa, televisión y cine. Curiosamente, lo mismo sucede con las actividades de extensión universitaria que han recibido una atención limitada por parte de los estudiosos si lo comparamos con los ámbitos de la docencia o la investigación. Esta falta de preocupación por el tema se ha traducido, según plantea Donoso (2001), en una gran heterogeneidad de visiones y opiniones sobre el sentido, los alcances y la relevancia de esta tarea. Aunque bien es cierto que, históricamente, también la extensión universitaria ha sido la función menos atendida en las instituciones de educación superior. Unimos en este estudio, por tanto, dos conceptos clave y de interés: por un lado, la radio, como medio virtual, y por otro, la extensión universitaria, canalizada en este caso a través de la primera. En palabras de Donoso (2001, p. 177), «todavía hoy son pocos los que reconocen en las labores de extensión, no sólo un instrumento y una plataforma para la proyección de la reflexión o la creación universitaria, sino también como un espacio y una instancia de contacto con las necesidades y los requerimientos de la sociedad».

Esta dimensión comunicacional de la extensión está pautada por lo que las experiencias históricas y los usos políticos conceptuales han ido marcando en torno de este concepto, aspecto que nos invita a pensar que la extensión implica un proceso interactivo entre la universidad y la sociedad. Ahora bien, tal y como manifiesta Menéndez (2011, p. 1),

> resulta importante precisar que este vínculo entre la universidad y su medio social, en el que se pone en juego saberes y valores, se construye a partir de diferentes supuestos y posicionamientos que llevan a definir interlocutores preferentes al momento de plantearse una acción de extensión.

Ante esta tesitura, la primera experiencia universitaria radiada en Barcelona, cuya universidad data de 1450, emerge como un fenómeno singular que merece ser examinado desde una perspectiva histórica para comprender su impacto y significado dentro del panorama académico de la época. La vida de la Universidad de Barcelona durante los primeros años del siglo xx estuvo marcada por numerosos encuentros destinados a modernizar el sistema educativo, entre los que destaca el I Congreso Universitario de Cataluña (1903-1904), los Estudios Universitarios Catalanes (1906) y el II Congreso Universitario Catalán (1918). Durante ese tiempo, tal y como recoge la propia universidad en su Web institucional, aglutinó a una generación de nuevos profesores renovadores, y a menudo de reconocido catalanismo, que marcarían el carácter de la institución universitaria durante el primer

tercio del siglo. Encontramos personalidades como los filólogos Pompeu Fabra y Antonio Rubió i Lluch, el jurista Josep Pella, el historiador Francesc Carreras Candi o el arquitecto e historiador Josep Puig i Cadafalch. También destacaron personas como Pere Bosch i Gimpera y Jaume Serra Húnter, que ejercieron de rectores durante el periodo republicano. Con el advenimiento de la Segunda República española y la aprobación del Estatuto de autonomía de la Universidad de Barcelona, el 7 de septiembre de 1933, la institución se convirtió en la Universidad Autónoma de Barcelona, que estaba regida por un patronato con representantes del Gobierno de la República, la Generalitat y el claustro universitario.

En este contexto, la Universidad de Barcelona experimentó una serie de reformas durante los años veinte y primeros treinta del siglo xx que buscaban modernizar su estructura y adaptarla a las necesidades de una sociedad en transformación. Una de las innovaciones más llamativas fue el intento de introducción de la radiodifusión como medio educativo. El objetivo era ampliar el acceso a la educación universitaria más allá de las fronteras físicas del campus, entonces no concebido como tal, pero entendido como espacio físico de la universidad.

Debemos tener en cuenta que el fenómeno de la extensión universitaria, abordado desde una perspectiva del lenguaje vulgar o cotidiano, hace alusión, atendiendo a lo que plantea Palencia (1992, p. 1), al espacio hasta donde se extiende la universidad, hasta donde ésta llega. Aquí aparecen los espacios físicos y virtuales, estos últimos representados en ese momento por las posibilidades de la incipiente radiodifusión. Serna Alcántara (2007) plantea una categorización de la extensión universitaria en diferentes modelos (altruista, divulgativo, contientizador o concienciador y vinculatorio empresarial) que nos servirán aquí como herramienta metodológica de análisis de la experiencia que es objeto de estudio. Como categoría operacional, un modelo de extensión lo definimos, tal y como explica el citado autor, como la manera característica y distintiva mediante la cual una institución de enseñanza superior, asumiendo su función social, comparte su cultura y conocimientos con personas, grupos o comunidades marginados o vulnerables. La categoría posibilita explicarnos las interpretaciones del concepto de extensión universitaria que han ido cambiando a lo largo de la historia. Dice Serna Alcántara (2007, pp. 1-2): «observamos profundas diferencias y no sólo en el discurso. (…) los fundamentos, actividades y finalidades de la extensión han tenido cambios sustanciales, constituyendo modelos definidos y diferenciados».

Para cerrar esta breve introducción debemos referirnos al desarrollo de este trabajo, que ha estado sujeto a dos grandes fases que dan forma al método histórico. La primera fase tiene que ver con el estado de la cuestión y la búsqueda de datos e información y la segunda con el análisis, la crítica y la interpretación de esa información. Como fuentes primarias manejaremos documentación del repositorio digital de la Universidad de Barcelona y recortes de prensa en los que se alude a la

universidad radiada en publicaciones como *El Debate*, *El Día Gráfico*, *La Correspondencia de Valencia*, *Diario de la Marina: periódico oficial del apostadero de La Habana*, *La Batalla o Nova Iberia*, entre otros.

Como punto de partida, antes de adentrarnos en el desarrollo de los contenidos, hemos de resaltar la importancia que, desde nuestro punto de vista, tienen los espacios virtuales de educación, no sólo tal y como los conocemos, sino también en sus primeras expresiones, como es el caso de la universidad radiada. Todos ellos, de una forma u otra, pusieron su granito de arena en la transformación del modo en que accedemos al conocimiento, ampliando las oportunidades de aprendizaje de manera significativa a lo largo de la historia. Es un hecho que la universidad no puede vivir de espaldas a la sociedad e, históricamente, ésta ha sido una de sus tareas pendientes. Ya lo decía Ortega y Gasset:

> No sólo necesita la universidad contacto permanente con la ciencia, so pena de anquilosarse. Necesita también contacto con la existencia pública, con la realidad histórica, con el presente, que es siempre un *integrum* y sólo se puede tomar en totalidad, sin amputaciones *ad usum delphinis*. La universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad; más aún, tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella. Y no digo esto sólo porque la excitación animadora del aire libre histórico convenga a la universidad, sino también, viceversa, porque la vida pública necesita urgentemente la intervención en ella de la universidad como tal (Ortega y Gasset, 2015)

DESARROLLO

La labor renovadora del Ayuntamiento de Barcelona

El proyecto de universidad radiada de Barcelona no se puede desvincular de un marco general mucho más amplio que está representado por el movimiento educativo renovador que vive Cataluña en las primeras décadas del siglo xx. En ese contexto, la labor del Ayuntamiento de Barcelona en la creación de escuelas, renovación de métodos de enseñanza y, en general, en la mejora de las atenciones educativas, higiénicas y asistenciales, resulta de suma importancia. Toda esta tarea modernizadora se desarrolló, fundamentalmente, a partir de 1916, con la creación de la Comisión de Cultura, y hasta el principio de la guerra civil. El impulso que el Ayuntamiento de Barcelona quería dar a la escuela, la cultura y la sociedad en general, poniendo especial foco en la atención de la infancia, coincidía con una fuerte influencia en Cataluña de las ideas de la Escuela Nueva, adoptadas por la derecha nacionalista para fundamentar un programa de reformismo social y de construcción de un nuevo proyecto nacional para Cataluña. Aunque con desacuerdos y matices diferentes, en la necesidad de modernizar la educación coincidieron, especialmente, a partir de principios de la segunda década del siglo XX, la derecha

catalanista representante de la burguesía industrial y los grupos del republicanismo de centroizquierda (González, Sureda y Comas, 2017).

La actuación reformadora de la derecha nacionalista en lo pedagógico, como en otros campos, se dio especialmente desde las diputaciones catalanas agrupadas, a partir de 1914, en la «Mancomunitat de Catalunya». Al mismo tiempo, en el Ayuntamiento de la capital catalana se produjo, en el campo educativo, no sin tensiones y confrontaciones, una fructífera colaboración entre republicanos y regionalistas que dio como resultado un amplio plan de construcciones escolares, modernización de la enseñanza y desarrollo de instituciones al servicio de la infancia, como las colonias escolares, los comedores infantiles o los parques urbanos para juegos. Pero también llegó al ámbito universitario, como veremos claramente reflejado en este trabajo.

El reformismo educativo del consistorio barcelonés se enmarcaba en la voluntad más amplia de modernizar la ciudad y su estructura urbana, mejorando las condiciones higiénicas y los servicios. En el terreno universitario, la misión social de la universidad y el concepto de extensión universitaria comenzaron a tomar impulso a través de las propuestas de la Comisión.

La misión social de la universidad

El concepto de «misión social» de la universidad forma parte de una construcción histórica cuyas iniciales referencias se localizan en las primeras décadas del siglo XIX, dentro de las universidades europeas. De manera muy embrionaria y difusa, recogiendo las palabras de Menéndez (2017), comenzó a identificarse una misión social de la universidad preocupada por dar respuestas a la población en términos educativos, en general, y, en particular, vinculada a la capacitación y formación en oficios frente al surgimiento de una nueva clase social, la obrera. Entonces, la tercera misión de la universidad, esa que la pone en relación con la sociedad y con las grandes audiencias, puede explicarse como aquella que se propone, de manera explícita, que el conocimiento producido en la universidad contribuya al contexto social en el que esta se encuentra y, de esta manera, se vuelva observable en algún tipo de vínculo específico con su entorno o responda más a la noción de responsabilidad o compromiso social que a una función explícita de la institución. Tal y como describen Alonso, Cuschnir y Nápoli (2021, p. 95), «a lo largo de la historia, esta función ha sido nombrada de múltiples formas y los distintos modelos o visiones de universidades dieron diferentes respuestas y denominaciones al vínculo de las universidades con las sociedades: extensión, transferencia, misión o función, compromiso social, impacto social, vinculación, etc». Está claro que, de forma lenta, pero progresiva, se ha ido dando forma y existencia a la función social de la universidad; así pues, la extensión universitaria

> tiene su origen histórico en el controvertido siglo XIX, en el que confluye un conjunto de circunstancias que favorecen la aparición de esta función, considerada más tarde esencial por las instituciones universitarias. Sus raíces más profundas están directamente relacionadas con la expansión de los ideales de la Revolución Francesa en el terreno político; la organización del proletariado de clase en cuanto a lo social; las nuevas corrientes de pensamiento en lo filosófico y, por último, en el plano cultural, con la creación de numerosos movimientos artísticos y literarios entre los que se destaca el Romanticismo (Menéndez, 2017, p. 26).

La extensión universitaria como marco de referencia

La iniciativa de la universidad radiada debe contemplarse dentro del amplio marco de la misión social de la universidad y, más concretamente, dentro del marco de la extensión universitaria o cultural. Un fenómeno educativo que hunde sus raíces en los planteamientos y alcances de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y tiene como referentes internacionales el modelo anglosajón y las universidades populares de origen francés. Desde sus primeras referencias acotadas a programas de educación formal de adultos en la Gran Bretaña de finales del siglo XVIII, pasando por la labor desarrollada en ateneos, sociedades económicas de amigos del país, escuelas populares, cursos de verano o universidades populares, entre otras muchas instituciones, hasta la actual concepción de la extensión universitaria como uno de los «radios de acción» presentes en todas las universidades, se han dado numerosas y muy variadas experiencias que hacen de este concepto un término enormemente diversificado.

La propuesta de una universidad radiada en Barcelona se produce durante el primer tercio del siglo XX, época fructífera en el terreno científico y de extensión cultural. La reforma universitaria que traerá consigo la Segunda República, en buena medida un eco tardío de las grandes reformas europeas y americanas, ayudará a que la idea de una universidad radiada vaya tomando forma. Bajo el objetivo de una reforma gradual del sistema universitario, en busca de la democratización de la universidad, se emprende un ambicioso proyecto que pretendía enfocar la misión de la universidad hacia la «creación de conocimiento y la formación de cuadros técnicos, y a extender al conjunto de la sociedad los valores de la ciencia y la búsqueda del conocimiento» (Ribagorda, 2022). La Segunda República se propuso, al fin, «comenzar a descentralizar el sistema universitario, empezando por conceder los estudios de doctorado a la Universidad de Barcelona, e introduciendo reformas en otras universidades» (Ribagorda, 2022).

Pero estallará la guerra civil y la posterior época de régimen dictatorial. El intenso bombardeo de Barcelona durante la guerra civil también afectó a la universidad. El 18 de marzo de 1938, las bombas de la aviación italiana causaron graves daños en tejados, techos, ventanas y laboratorios de la universidad, donde también se habían instalado dos refugios antiaéreos en el sótano, construidos durante el mes de

octubre de 1936. El 3 de febrero de 1939 se suprimió el estatuto universitario. Esta fecha marcó el inicio de un periodo de represión, durante el cual fue depurado más del 70 % del profesorado y la lengua y cultura catalanas quedaron eliminadas de la vida académica. A partir de este momento, las actividades de extensión cultural adquirieron unos claros tintes propagandísticos.

Durante la primera mitad del franquismo, el fortalecimiento de la función social de la universidad mediante la utilización de la proyección de su quehacer hacia la sociedad, poniendo en práctica los programas de extensión universitaria y difusión cultural, fue una tarea poco cultivada en la vida universitaria. A pesar de que ya en el artículo 13 de la Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la universidad española se establecían los órganos mediante los cuales las universidades desarrollarían sus funciones primordiales, entre ellos el Secretariado de Publicaciones, Intercambio Científico y Extensión Universitaria (SPICEU)[1], la puesta en marcha de actividades de extensión se produjo de forma tímida y pausada. Sólo a partir de los años cincuenta, y especialmente en décadas posteriores, comenzaron a darse algunos tímidos proyectos que entreabrieron levemente el camino.

Así, el propósito de poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones, no era una de las prioridades de los dirigentes políticos y universitarios. El hecho de incorporar las tareas de extensión y difusión al quehacer normal de la universidad, pero consideradas como una proyección hacia la comunidad de ese quehacer, como una ampliación de su radio de acción susceptible de permitir la participación en la cultura universitaria de sectores más amplios, no se produjo con frecuencia. Los programas de extensión cultural de las universidades españolas durante esta época consistieron, por regla general, en el auspicio de conferencias, charlas, escenificaciones teatrales, coros, exposiciones, conciertos, cine-club, emisiones radiofónicas, escuelas sociales, cursos de verano, etc. En algunos casos, estas tareas comprendían también ciertos programas de acción social, como es el caso de los consultorios jurídicos populares. Pero todo esto ya se produce en una época posterior, mucho más gris que la etapa previa, la de finales de los veinte y principios de los treinta, en la que intenta salir adelante el proyecto de la universidad radiada de Barcelona, que pasaremos a analizar a continuación, y que terminará siendo un proyecto frustrado por los acontecimientos históricos y políticos de la dictadura.

El intento de universidad radiada en Barcelona

La iniciativa de la universidad radiada en Barcelona se vincula inicialmente a la figura de Antonio Robert Rodríguez, catedrático de la Escuela de Ingenieros

[1] Oficialmente, en todas las universidades de España se crean estos secretariados por Orden de 8 de octubre de 1943.

Industriales y diputado ponente de Instrucción Pública de la Diputación primoriverista. De hecho, las pretensiones iniciales están ligadas a la Escuela de Ingenieros de Barcelona. En 1928, la Comisión Provincial Permanente aprobó la propuesta de carta fundacional del Real Politécnico Hispano-Americano (RPHA), que era «el nombre que se propuso dar a la Universidad Industrial, en un intento político de pan-hispanización y de des-catalanización de las escuelas de la Mancomunitat», tal y como nos explica Lusa (2006, p. 5). En aquella carta, aprobada por el Patronato Local de Enseñanza Técnica Industrial, figuraba ya la idea de una Escuela Industrial Radiada, que formaría parte del RPHA, junto a la Escola del Treball; las Escuelas municipales complementarias; la Escuela Preparatoria de Ingenieros Industriales; la Escuela Industrial (formación de maestros obreros, peritos industriales y técnicos industriales); la Escuela de Ingenieros Industriales; la Escuela de Viajantes y Representantes; el Instituto de Orientación y Selección Profesional; la Biblioteca y el Museo Industrial; los Cursos de Formación Técnica, de ampliación de estudios e investigación y la Residencia de Estudiantes (Lusa, 2006).

Un año antes, algunos recortes de prensa localizados ya hablaban de esta propuesta de Robert. Nos referimos, en concreto, a un artículo de *El Debate* de 27 de marzo de 1927, en el que, bajo el gran titular «Universidad Industrial de Barcelona» y los subtitulares «Va a ser creada en breve por la Diputación» y «Todas las enseñanzas de dicho centro serán dadas también por radiotelefonía», se anunciaba, a bombo y plantillo, la iniciativa:

> Dentro de poco se creará la Universidad Radiada, para lo cual se establecerá una gran estación radiotelefónica, dándose cursillos especiales de todas las enseñanzas que se suministran en las Escuelas de la Diputación, a fin de que puedan aprovecharse de ellas todas las personas que viven fuera de Barcelona (Editorial, *El Debate*, 27 de marzo de 1927).

Por esas mismas fechas, en *El Día Gráfico* (20 de marzo de 1927), se recoge la decisión adoptada por la Asociación Nacional de Radiodifusión, que aprobó ofrecer los servicios de la Emisora Radio-Barcelona a las universidades literaria e industrial de la capital catalana. Una información similar se publicará en *El día: periódico de la mañana* (30 de marzo de 1927), lo que nos confirma el trabajo coordinado y conjunto, y el impulso al proyecto, tanto por parte de la Diputación y la Comisión de Cultura como por parte de la recién creada Radio-Barcelona.

A través de la prensa hemos podido ir siguiendo el rastro a la iniciativa. Así, encontramos en *La Correspondencia de Valencia*, en un artículo de 1927, sin firmar, una interesante columna en la que se alude a la universidad radiada de Cataluña como una «iniciativa de un gran patriota e ilustre catedrático, el señor Robert» (*La Correspondencia de Valencia*, 9 de abril de 1927). Se alude al artículo publicado por el escritor Guillem-García, publicado en el *Diario de Barcelona*, a propósito del

proyecto de universidad radiada, en el que se apunta a la experiencia norteamericana diciendo:

> Si en los Estados Unidos se ha divulgado rápidamente la radiodifusión de las enseñanzas de la Universidad y las Escuelas Especiales, en Europa solo ha habido un intento en París, con el Instituto Radiofónico de Expansión Universitaria, que no se ha desarrollado por la falta de protección del Estado y no poseer una estación emisora propia (*La Correspondencia de Valencia*, 9 de abril de 1927).

Las actividades que Antonio Robert se planteaba desarrollar a través de esa universidad radiada pasaban por la emisión del boletín meteorológico; información sobre el servicio nacional agrario; emisiones culturales para escuelas –comprendiendo ejercicios rítmicos–; conferencias de cultura general; divulgación de los conocimientos agropecuarios; educación estética con el fomento del folclore y el cultivo y desarrollo de las canciones y las danzas populares; música explicada y literatura comentadas, con audiciones de música selecta. Además, incluía la economía doméstica, con especial aplicación para las mujeres del campo y la ciudad, dando preferente atención a la Escuela de Mujer[2], fundada en Barcelona por iniciativa de Carme Ruiz i Alá durante el curso 1882/83, y agregada a la Escuela Normal de Magisterio de Barcelona hasta el año 1918. En el proyecto de Robert se encontraba la idea de difundir información por radio sobre cultura femenina, higiene, medicina casera, nociones acerca del cuidado de los niños, etc.

En aquella misma columna periodística publicada por *La Correspondencia de Valencia* se decía que otra de las actividades previstas en ese proyecto de universidad

[2] La historia de la Escuela de la Mujer se remonta al año 1881 con la petición, dirigida a las autoridades de la Diputación Provincial, de Carme Ruiz i Alá, directora y profesora del Colegio de nuestra Señora de Carme y de una academia privada de corte situada en el pasaje de Madoz, número 6, de Barcelona. Ruiz pedía la creación de una escuela pública de profesoras de corte. El proyecto iba dirigido a las mujeres de las clases más humildes con el fin de ofrecer una maestría en el oficio de corte y confección, que hasta entonces no existía. A lo largo de sus historia tuvo varios cambios de denominación y emplazamiento. En 1918, cuando deja de depender de la Escuela Normal de Magisterio, pasa a llamarse «Escola Professional per a la Dona». La nueva denominación reflejaba el propósito de ofrecer a las mujeres de las clases populares y obreras unos instrumentos educativos que les permitieran profesionalmente equiparse con el hombre, y en este sentido, más allá de la enseñanza de corte y confección, también ofrecía a las mujeres un complemento de cultura general. Durante la dictadura de Primo de Rivera se produjeron una serie de cambios en la Escuela Profesional para la Mujer: la confiscación de las instalaciones y materiales; la prohibición del uso del catalán; el traspaso de la capacidad para otorgar títulos en el Estado español; la depuración de Concepció Farran, y la confirmación en el cargo de Maria Fath como directora. En lo sucesivo la Escuela quedaba adscrita a la Sección de Fomento e instrucción Pública y Bellas artes de la Diputación Provincial. Con el advenimiento de la Segunda República se va a mantener una línea educativca continuista. Información extraida de: https://www.diba.cat/es/web/recintes/francesca-bonnemaison/historia

radiada era la creación de un Instituto comercial radiodifundido, con sus escuelas de idiomas anexas. No eran pocas las cosas que se seguían refiriendo y que se justificaban y se defendían incluso alegando que iba a darse un proceso de selección de profesorado especializado para no caer en «esas parodias de lecciones radiadas que algunas emisoras han querido introducir en sus programas con notable descrédito para esta particular enseñanza por radio» (*La Correspondencia de Valencia*, 9 de abril de 1927). El artículo se cerraba anunciando que, previsiblemente, el ambicioso proyecto estaría en marcha el siguiente curso, pues se había votado ya la consignación correspondiente para la instalación de la emisora, torres porta antenas, estudios, sala de máquinas, etc., pero el tiempo siguió corriendo.

No hemos encontrado, hasta el momento, noticias documentales que corroboren que la iniciativa llegara a ponerse en marcha. Habrá que esperar a los primeros años treinta, coincidiendo con el proceso reivindicativo de la autonomía universitaria tras la proclamación de la Segunda República que, en el otoño de 1931, había conseguido que las facultades de Filosofía y Letras de las universidades de Barcelona y Central de Madrid accediesen a una autonomía limitada considerada como una prueba para la concesión de un mayor grado de autogobierno de los centros de enseñanza superior (Gracia Alonso y Fullola 2008, pp. 50-99). Dichas ansias de renovación estaban encabezadas en Barcelona por el rector Jaume Serra Hunter (1931-1933) y el entonces decano Pere Bosch Gimpera, quienes empezaron a aplicar los principios aprobados en 1919 por el Segundo Congreso Universitario Catalán, que constituirían la base de los cambios profundos que se introducirán a partir de la concesión de la autonomía universitaria a la Universidad de Barcelona en 1933 en aplicación del Estatuto de Autonomía de Cataluña (Gracia Alonso, 2011, pp. 241-274). De hecho, será ya durante el rectorado de Pere Bosch Gimpera (1933-1939) cuando se proceda a rescatar la idea y revitalizarla, especialmente durante los primeros momentos de la guerra civil.

Bosch Gimpera demostró desde el primer momento, claramente, su preocupación por convertir la universidad en un centro de investigación y de difusión del conocimiento a todos los niveles, desde la extensión mediante los Cursos universitarios para obreros y la Universidad radiada, hasta la modernización e internacionalización de la producción científica (Gracia, 2013, p. 324). Dedicó importantes esfuerzos para ver cumplida la empresa de una universidad radiada, pero la guerra civil estalló. El 29 de octubre de 1936, el profesor Josep Quero i Morales[3] pasó a

[3] Este catedrático, jurista y político fue secretario técnico de la Comisión Jurídica Asesora del gobierno catalán en 1932; Consejero de Justicia de la Generalitat de Cataluña en 1936; y subsecretario de Asuntos Extranjeros de la Segunda República en 1939. Al acabar la guerra civil española se exilió a París, donde salvó materiales lingüísticos del filólogo Joan Coromines, y después a Ginebra, donde fue jefe del servicio de traducciones de la Organización Mundial de la Salud.

ocupar accidentalmente el cargo de Rector-Comisario de la Universidad de Cataluña. En esos dos meses como rector accidental de la Universidad de Cataluña, tal y como queda reflejado en un reporte impreso del depósito digital de la Universidad, una de sus principales preocupaciones fue acercar la universidad al pueblo «a fi que la Universitat s'inundés d'esperit revolucionari [a fin de que la Universidad se inundara de espíritu revolucionario], que ella ha de convertir en doctrina. Allí se explica que la universidad radiada tendría una doble finalidad: primera, dar cursos de extensión universitaria de las materias fundamentales que integran los estudios de las Facultades, y, en segundo lugar, contribuir, con la media hora para el Frente, a formar la conciencia cultural del miliciano (Quero i Morales, 1936).

A partir de este momento, una vez desatada la guerra civil y durante los primeros años del franquismo, las actividades de extensión cultural adquirieron unos claros tintes propagandísticos, moralizadores e impregnados del nacional-catolicismo:

> En estos momentos de guerra, lo mismo que más tarde, cuando la vida se normalice y la Universidad vuelva a emprender su tarea de Cultura popular, la universidad radiada llevará a todos los rincones de Cataluña una labor de cultura que contribuirá a incorporar todos los sectores de nuestro pueblo a la renovación social y humana que habrá de representar la presente Revolución (*La Batalla*, 5 de enero de 1937).

En el año 1937, una publicación en *Nova Iberia*, da cuenta de los avances en la puesta en marcha de la universidad radiada, manifestando que «por medio de la radio, todos los trabajadores de Catalunya podrán, con el mínimo esfuerzo y sin dispendios, seguir las enseñanzas generales y especiales que contribuyan al más perfecto desarrollo de su personalidad». Se confirma que la universidad radiada funciona ya bajo el control de un comité con representación sindical y docente. Se concreta, además, la estructura «de este nuevo y potente difusor de la cultura catalana»:

> La Universidad radiada de Catalunya consta de: a) una estancia emisora de onda corta capaz de ser puesta en contacto con las emisoras oficiales de onda larga (no tan sólo para aumentar su potencia difusiva, sino para retransmitir conferencias extranjeras de interés), b) micrófonos y locutorios instalados en el primer piso del edificio universitario y en los grandes centros culturales urbanos, c) unas oficinas de información, propaganda y secretariado general, dirigidas por el Prof. Masriera de la Facultad de Ciencias (*Nova Iberia*, nº 3-4, marzo de 1937).

Además de todo ello, se proyecta el funcionamiento de los siguientes servicios e instalaciones: 1) Un servicio de control de las audiciones y de la eficacia de las enseñanzas; 2) Un servicio de correspondencia en conexión con el secretariado y con los cuadros docentes y bibliotecas universitarias; 3) Una cinemoteca (destinada a suministrar los films para las sesiones de cine cultural, complementarias a las en-

señanzas radiadas); 4) Un servicio de transportes que permita trasladar a ciudades y pueblos lejanos las piezas de museos, aparatos y materiales de laboratorio adecuados para demostraciones prácticas; 5) Una sección de la editorial universitaria dedicada a la publicación de textos radiados y gráficos complementarios.

El proyecto era ambicioso, pero parecía estar bien planificado y organizado. En 1937 el programa de cursos estaba terminado y se preveían 6 horas diarias de emisión, con horas fijas para cada facultad, intercalando breves pausas en las que se insertaría música selecta, «introducida por una breve explicación del alcance estético de las piezas radiadas» (*Nova Iberia*, n.º 3-4, marzo de 1937).

No hemos conseguido averiguar nada más sobre el proyecto a partir de este momento, la documentación institucional no vuelve a hacer referencia al mismo, pero seguiremos investigando de cara a próximas publicaciones. Nos quedamos con las palabras publicadas en la mencionada revista, que cierran el artículo diciendo lo siguiente:

> No es una esperanza ilusoria sino una predicción llena de fundamento lógico creer que las tareas de nuestra Universidad radiada serán las que, de hecho, permitirán alcanzar la máxima aspiración de todos los trabajadores: tener a su constante disposición, todos absolutamente todos, los valores y las posibilidades culturales del país (*Nova Iberia*, n.º 3-4, marzo de 1937).

RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Durante los años veinte del pasado siglo se dieron las primeras licencias para la creación de las emisoras de radio en España. A partir de ese momento, diversas universidades españolas demostraron su interés y destinaron importantes esfuerzos para hacer de la radio un medio de alfabetización, culturización y difusión de enseñanzas superiores. En Cataluña este esfuerzo estuvo ligado, directamente, a la acción e impulso que el Ayuntamiento de Barcelona quería dar a la escuela, la cultura y la sociedad en general y que se dejó sentir de forma especial durante el primer tercio del siglo xx. Desde la creación de la Comisión de Cultura en 1916 y con la constitución de la «Mancomunitat de Catalunya», las propuestas para mejorar la vida social, cultural y escolar de la población catalana fueron in crescendo. El diputado ponente de Instrucción Pública de la Diputación primorriverista, Antonio Robert Rodríguez, catedrático de la Escuela de Ingenieros Industriales, fue el principal impulsor del proyecto de universidad radiada que, inicialmente, estará ligada a la Escuela de Ingenieros de Barcelona. Más tarde, el proyecto será rescatado por Pere Bosch Gimpera que lo hará extensivo a toda la universidad. Volverá a revitalizarse gracias a Josep Quero i Morales, preocupado por convertir la universidad en un centro de investigación y de difusión del conocimiento a todos los niveles, a través de la extensión mediante los cursos universitarios para obreros

y la universidad radiada, que contará con el apoyo y la ayuda del profesor Miquel Masriera i Rubio, doctor en Ciencias (sección de Química), muy implicado también en el proyecto.

Sin duda, la universidad radiada ofrecía una forma innovadora de llevar a cabo una incipiente educación a distancia, pero claramente presentaba desafíos técnicos y logísticos difícilmente salvables en esos momentos. Las diferentes partidas presupuestarias que se fueron aprobando nos demuestran el esfuerzo realizado a nivel económico para su puesta en marcha. Por otro lado, la calidad del sonido, la disponibilidad de receptores de radio y la cobertura de la señal eran cuestiones que podían afectar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, y de la ciudadanía en general, y fueron grandes desafíos para el proyecto de universidad radiada.

En definitiva, y a la espera de la localización de un mayor número de fuentes primarias que nos permitan seguir reconstruyendo la historia de esta propuesta de inserción de la radio en la vida universitaria como mecanismo de democratización del conocimiento, podemos concluir que la iniciativa de una universidad radiada en Barcelona se fue fraguando lentamente y fueron varios los personajes, tal y como hemos visto en este trabajo, que intentaron convertirla en una realidad, aunque sin un gran éxito. Aún así, aquel intento representa un buen ejemplo de una forma precursora de educación a distancia. La introducción de la radiodifusión como medio educativo, que permitiría ampliar el acceso a la educación universitaria más allá de las fronteras físicas del campus, entonces no concebido como tal, o en un momento en el que las aulas estaban clausuradas, como sucedió en la época de guerra, representa un adelanto educativo de gran significado para la época histórica a la que nos remontamos.

REFERENCIAS

Balsebre Torroja, A. y Fernández-SandeBalsebre, M. (2021). 100 años de radio: la fuerza de la voluntad, la voz de los pioneros. *Historia y comunicación social*, *26*(2), 323-343. doi: https://doi.org/10.5209/hics.79237

Donoso, P. (2001). Breve historia y sentido de la extensión universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 15, 177-188.

González Gómez, S., Sureda García, B. y Comas Rubí, F. (2017). La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936). *Revista Española de Pedagogía*, *75*(268), 519-539. doi: https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-03

Gracia Alonso, F. (2013). Joan Maluquer de Motes, gestor universitario. El Plan Maluquer y la renovación de los estudios de Filosofía y Letras en la Universidad de Barcelona. *Revista d'Arqueología de Ponent*, 23, 323-341.

Gracia Alonso, F. (2011). *Pere Bosch Gimpera. Universidad, política, exilio*. Madrid: Marcial Pons.

Gracia Alonso, F. y Fullola, J. M. (2008). 1931-1939. De l'esperança a la desfeta. En Casassas, J., Gracia, F. y Fullola, J. M. (Eds.), *La Universitat de Barcelona. Libertas Perfundet Omnia Luce 1450* (pp. 50-99). Universitat de Barcelona.

Menéndez, G. (2017). Resignificación de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. *Revista de Extensión Universitaria*, 7, 24-37.

Menéndez, G. (2011). Desarrollo y conceptualización de la extensión: desafíos presentes y futuros. *Revista +E*, 1, 22-31.

Ortega y Gasset, J. (2015). *Misión de la Universidad*. Cátedra.

Quero i Morales, J. (1936). La Universitat de Cataluyna. Report del Comissari-Rector Accidental. Barcelona: Departament de Cultura.

Ribagorda, A. (2022). La reforma universitaria de la Segunda República española. *Espacios de Educación Superior*. Recuperado el 18 de marzo de 2024 de: https://www.espaciosdeeducacionsuperior.es/18/04/2022/la-reforma-universitaria-de-la-segunda-republica-espanola%EF%BF%BC/

Serna Alcántara, G. A. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana De Educación*, *43*(3), 1-7. doi: https://doi.org/10.35362/rie433232

«INSTRUIR DELEITANDO: CIEN AÑOS DE LECTURA INFANTIL Y JUVENIL EN ESPAÑA», EL FORMATO EXPOSITIVO COMO HERRAMIENTA DE REFLEXIÓN COLABORATIVA

«Instruir Deleitando: Cien Años de Lectura Infantil y Juvenil en España», The Exhibition Format as a Tool for Collaborative Reflection

María Goicoechea de Jorge
Universidad Complutense de Madrid (España)
https://orcid.org/0000-0003-4370-0894

Resumen

Tras el recorrido por siete sedes de la exposición física itinerante «Instruir deleitando: cien años de lectura infantil y juvenil en España», nos proponemos debatir sobre la validez del formato expositivo como herramienta de reflexión en torno a la lectura. Desde el trabajo colaborativo implícito en el diseño de la exposición hasta el debate generado en los actos académicos organizados en las distintas sedes, reunimos en nuestro trabajo unas conclusiones sobre lo aprendido en torno a las diferentes aproximaciones, esfuerzos e iniciativas para la formación lectora de los españoles más jóvenes a lo largo de los últimos cien años.

Palabras clave: Patrimonio histórico educativo; Lectura infantil y juvenil; Exposición, Saturnino Calleja; Etnografía de la lectura.

Abstract

After touring seven venues of the itinerant physical exhibition «Instruir deleitando: cien años de lectura infantil y juvenil en España», we propose to debate on the validity of the exhibition format as a tool for reflection on reading. From the collaborative work implicit in the design of the exhibition to the debate generated in the academic events organized in the different venues, we gather in our work some conclusions on what we have learned

about the different approaches, efforts, and initiatives for the reading education of the youngest Spaniards over the last one hundred years.

Keywords: Educational historical heritage; Children's and young people's reading; Exhibition; Saturnino Calleja; Ethnography of reading.

INTRODUCCIÓN

El origen de esta exposición surge a raíz de la búsqueda de un alojamiento seguro y estable a largo plazo para una edición digital enriquecida de una colección de cuentos titulada *Plaga de dragones* que fue publicada por la Editorial Calleja en 1923 y que fue uno de los principales resultados del proyecto de investigación eLITE en Edición Literaria Electrónica[1]. Esta nueva edición, a la cual hemos llamado Calleja Interactivo/Interactive Calleja, surge de la colaboración de dos grupos de investigación de la Universidad Complutense de Madrid (LEETHI) y de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (ATLAS) interesados en explorar las posibilidades que ofrece la textualidad electrónica para la edición literaria y unidos por una preocupación común por la promoción de la lectura entre los niños y jóvenes. El fruto de esta colaboración es una edición bilingüe de dieciséis cuentos a los que se les ha añadido una serie de capas de enriquecimiento para facilitar su lectura a los niños actuales. Como pudimos comprobar, a diferencia del patrimonio educativo del siglo pasado, las ediciones digitales de hoy en día pueden ser mucho más efímeras y de más difícil protección. Su alojamiento definitivo finalmente se encontró gracias a la acogida de nuestro trabajo en el Laboratorio de Innovación en Humanidades Digitales (LINDH) de la UNED, esto es, en su servidor[2]. Para dar a conocer la existencia de esta nueva edición se planteó una exposición que sirviera de contexto para esta herramienta educativa que trata de construir puentes entre dos concepciones diferentes de la lectura, de una lectura analógica y lineal a una digital y multimedial.

[1] El proyecto eLITE-CM: Edición Literaria Electrónica (Ref. H2015/HUM-3426) formó parte de la convocatoria de ayudas para la realización de proyectos de I+D de Ciencias Sociales y Humanidades de la Comunidad de Madrid, y fue cofinanciado en un 50% por el Fondo Social Europeo durante el periodo 2016-2019.

[2] Esta edición digital enriquecida está accesible al público en la URL: https://callejainteractivo.linhd.uned.es/index.html

Me gustaría dar las gracias a Beatriz Tejada Carrasco, Subdirectora del LINDH, y a Elodia Hernández Urízar, Responsable de Actividades Culturales de la Biblioteca Central de la UNED por su inestimable ayuda en todo el proceso de alojamiento de la edición digital enriquecida y de la organización de la exposición en su sede inaugural.

Surgió así la oportunidad de traer de nuevo la lectura a la palestra desde una perspectiva histórica, pedagógica y social en torno a la cual nos reunimos un conjunto de investigadores provenientes de distintas disciplinas, pero con un denominador común, nuestro interés por la enseñanza de la lectura como destreza básica. «Instruir Deleitando: Cien años de lectura infantil y juvenil en España» ha sido una exposición física itinerante organizada conjuntamente por la UNED y la UCM que ha recorrido siete sedes y cuatro comunidades autónomas (Comunidad de Madrid, Aragón, Castilla y León y Andalucía) desde el 20 de septiembre de 2023 hasta el 26 de abril de 2024.

Aprovechando el aniversario de la redescubierta colección de cuentos *Plaga de dragones* (Calleja, 1923), el título de la exposición rinde tributo a su editor, Saturnino Calleja, y a la famosa declaración de intenciones que hizo suya, con el fin de recoger el testigo de uno de los mayores impulsores de los últimos cien años de la formación lectora de los españoles más jóvenes. Poco a poco fue desarrollándose un plan expositivo que pusiera en valor el trabajo de todos los agentes implicados en la enseñanza y promoción de la lectura, comenzando por la labor de los escritores, editores, pedagogos y centros educativos, pero también de las bibliotecas públicas, de las iniciativas institucionales y de las asociaciones culturales –con especial atención a aquellas que desarrollan su trabajo en las comunidades rurales–, pues todos ellos han contribuido al cambio social gracias al fomento de la lectura. Sin embargo, es difícil abordar una exposición física sobre una actividad cognitiva sin la ayuda de aquellos objetos que sirvieron de soporte para que la lectura pudiera llevarse a cabo. Por tanto, hemos querido destacar también la labor de custodia y diseminación de nuestro patrimonio educativo y cultural llevada a cabo por los museos pedagógicos y las colecciones dedicadas a preservar la cultura escolar. Mediante la recopilación y selección de estos objetos, nos propusimos repensar las claves de las nuevas configuraciones, roles y espacios que ocupa la lectura hoy en día, a la luz de nuestra sociedad del conocimiento y de la cultura digital actual. En resumen, la exposición propone un acercamiento a la lectura desde una perspectiva antropológica, pedagógica y social que muestre cómo ha ido evolucionando el concepto mismo de lo que significa leer a lo largo del tiempo, y atienda a las lecciones recogidas de cien años de iniciativas para la promoción de la lectura que ofrecieron soluciones para las distintas realidades sociales y territoriales de nuestro país y que pueden contribuir a orientarnos ante los retos actuales.

EL DISEÑO DE LA EXPOSICIÓN

El diseño de la exposición supuso el inicio de un trabajo colaborativo que involucró a investigadores provenientes de los grupos de investigación LEETHI: Literaturas Españolas y Europeas del Texto al Hipermedia (UCM), ATLAS: Apply-

ing Technologies to Languages (UNED), ELLI: Educación Literaria y Literatura Infantil (UCM), e investigadores independientes de las áreas de la etnografía de la educación y la cultura escolar, de la ficción infantil y juvenil española desde la perspectiva de género, los estudios interculturales en Educación, la antropología y la historia. Desde su concepción, la exposición nace como una herramienta de reflexión colaborativa al reunir a distintos investigadores y expertos para cada una de las secciones temáticas que la configuran y que ha permitido ampliar los conocimientos de todos gracias a la necesidad de compartir ideas, recursos y trabajar en equipo.

La exposición abarca las siguientes secciones temáticas, coordinadas por sus correspondientes investigadores:

1. Literatura infantil y juvenil - Brígida Pastor, UNED
2. Lectura, aprendizaje y segundas lenguas - Gabriela Ossenbach, UNED
3. Más cuento que Calleja - María Goicoechea, UCM
4. Literatura de quiosco y juegos - Pilar García Carcedo y Begoña Regueiro, UCM
5. Lectura y sociedad - Enrique García Gutiérrez, ULE
6. Tecnologías de la lectura y accesibilidad - Victoria Marrero, UNED,
7. Iniciativas sociales para el fomento de la lectura - María García Alonso y Marina Sanfilippo, UNED

Como se puede observar, las secciones temáticas abarcan el tema de la lectura desde muy diversos ámbitos. Por un lado, se establece la distinción entre la lectura en un entorno controlado y reglado como es el contexto escolar y la lectura en un ámbito lúdico y libre asociado al tiempo libre (sección 4). En las secciones 1 y 2 se muestran los distintos métodos para el aprendizaje de la lectura desde una perspectiva cronológica y atendiendo a los distintos niveles de desarrollo del niño y del adolescente (desde los silabarios hasta las obras de lectura extensiva), pasando por el uso de la lectura para la enseñanza de segundas lenguas. La sección 3 forma parte del núcleo central de la exposición, dedicada a mostrar el legado de la editorial de Saturnino Calleja y su influyente labor no solo como editor y empresario, sino también como pedagogo, escritor, traductor y descubridor de talentos pioneros del ámbito literario y estético. También se introducen secciones transversales en las que se destacan aspectos sociales de la lectura, como la sección 5, titulada «Lectura y sociedad», dedicada a mostrar el modo en el que la lectura infantil y juvenil se ha utilizado como una potente herramienta de transmisión de valores e ideología por parte de las instituciones en función del cariz político de los diferentes gobiernos españoles. La sección 6, «Tecnologías de la lectura y accesibilidad», aborda, por otro

lado, el papel del dispositivo material que sirve de soporte a la lectura y muestra cómo el formato libro se ha modificado para hacer accesible la lectura a niños con distintas capacidades mediante la introducción de la escritura en braille, el lenguaje de signos o los pictogramas, o cómo se ha experimentado con las posibilidades expresivas de las tecnologías de los medios de comunicación –la radio, el cine, o los ordenadores– en pos de nuevas experiencias lectoras. Por último, la sección 7 nos ayuda a introducir la propia exposición «Instruir deleitando» en una genealogía de iniciativas sociales para la promoción de la lectura que arranca con muestras de la labor en zonas desfavorecidas de España de las Misiones Pedagógicas.

Entre los antecedentes que han dejado su impronta en el diseño y concepción de la exposición que nos ocupa debemos destacar las exposiciones de «FLORA, o la educación de una niña en la sociedad tradicional» (del 28 de septiembre al 21 de octubre de 2022), que fue una iniciativa del Centro de Investigación MANES y del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) de Berlanga de Duero (Soria), dos centros que han participado con sus fondos y con el consejo de sus responsables en el diseño de «Instruir deleitando»: Gabriela Ossenbach (MANES) y Agustín Escolano Benito (CEINCE); la exposición permanente del CEINCE, «Mi Querida Escuela» (desde marzo 2007), cuyo recorrido según su director Agustín Escolano «ha querido trazar un bucle desde la arqueología de la enseñanza hacia la llamada escuela.net, una escuela asociada al giro digital y social que se ha iniciado en nuestros tiempos» (Rodríguez, 2013, párr.37) y que ha inspirado en «Instruir deleitando» el recorrido inverso; y el museo Calleja (Alfoz de Quintanadueñas), inaugurado el 29 de noviembre de 2021 y cuyos comisarios, Alberto Urdiales y María Victoria Sotomayor dieron una lección impecable sobre cómo trasladar al público de una manera amena y atractiva el resultado de años de investigación. La profesora María Victoria Sotomayor, además, ha coordinado la exposición de «Instruir deleitando» en su última sede, en el Centro de Documentación Infantil y Juvenil de la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, completando la exposición con ejemplares de literatura infantil y juvenil de las colecciones de Fondo Histórico que contiene el centro y con piezas del Museo Pedagógico Jesús Asensi.

Estos antecedentes iluminan una manera de llevar a cabo el principal objetivo de la exposición «Instruir deleitando», esto es, realizar una exposición que se convierta a su vez en un lugar de encuentro y debate sobre la lectura, que genere una experiencia educativa participativa y abra un enriquecedor diálogo entre su público y los investigadores que han participado en su diseño. La exposición refleja una manera de entender tanto la enseñanza como la misión museística, que se desliga de una comunicación unidireccional basada en el aprendizaje memorístico y aboga por una visión de la enseñanza que pasa por producir en el visitante una transformación formativa basada en su propia experiencia. Como ya constatara el

experimentado curador Ted Ansbacher, hay un enfoque alternativo a la enseñanza y al aprendizaje que es particularmente apropiado para los museos, aquél que reconoce la experiencia individual como un elemento clave en el aprendizaje, al mismo tiempo el medio y el fin de la educación (1999, p.1-2)[3], y por tanto, la exposición, para ser efectiva, tendrá que ofrecer un espacio y un tiempo donde cada visitante pueda desarrollar su propio ciclo de indagación, aquel que le lleve de la experiencia y la memoria al entendimiento y comprensión en función de sus conocimientos previos y su capacidad cognitiva. Partiendo de esa concepción, la exposición plantea una forma de entender la cultura material educativa y de explotar su potencial que facilite la generación de un aprendizaje basado en la experiencia y en la activación de la memoria, tanto individual como colectiva. Para ello, el diseño de la exposición ha estado marcado por una vocación de experiencia educativa multimodal que permita al público involucrarse con distintos niveles de implicación y profundización, haciendo uso de los tradicionales recorridos a lo largo de las secciones mediante grandes paneles explicativos, atriles y cartelas, y permitiendo profundizar y expandir sus contenidos mediante la activación de los códigos QR que llevan al visitante a material adicional recogido en la versión virtual de la exposición en la Web y que se presenta en formato texto y audio.

En cuanto a los objetos que componen la exposición, se incluyen los siguientes: objetos del aula infantil rural de la primera mitad del siglo xx; libros de lectura representativos de la literatura infantil y juvenil del siglo xx; materiales didácticos de enseñanza y promoción de la lectura, incluyendo segundas lenguas; revistas, tebeos y lecturas coleccionables; juegos y juguetes didácticos para el aprendizaje y fortalecimiento de la lectura; artilugios y programas para la lectura con soporte tecnológico de ayer y hoy; textos y objetos utilizados en distintas épocas para hacer la lectura accesible; un truébano como testimonio de los esfuerzos para la promoción de la lectura en la España rural[4]; vídeos subtitulados con reportajes de los temas que cubre la exposición; y un ordenador para explorar dos modelos de edición literaria digital para niños.

Los contenidos de la exposición se muestran a través de distintos canales, por un lado, los objetos se organizan en las tradicionales vitrinas expositoras, pero también ocupan el espacio compartido con el visitante de manera que puedan ser manipulados, como son los objetos que evocan un aula (el pupitre, el brasero, el maniquí con

[3] Traducción propia de la cita original: «There is an alternative approach to teaching and learning, however–one that is particularly appropriate for museums–that recognizes the individual's own experience as the key element in learning, as both the means and end of education» (Ansbacher, 1999, p.1).

[4] El truébano fue cedido por Santiago Asenjo, Presidente de la Asociación Cultural A Plena Cultura.

el baby, los abecedarios) y el truébano, antiguo panal reconvertido en minibiblioteca. Por otro, el contenido de varias secciones se amplía en cinco vídeos subtitulados, los cuales se expusieron en pantalla en las sedes que tuvieron monitores disponibles o se dirigió al visitante a ellos mediante los códigos QR, y, por último, se ofrece la lectura de cuentos en dos formatos característicos de la cultura digital de hoy en día, la edición digital enriquecida *Plaga de dragones* (Goicoechea y Bárcena, 2019) y la ficción interactiva *Mi robot lunático* (Goicoechea y Petrovic, 2021), a los que se da acceso mediante un ordenador dispuesto al alcance del visitante.

En relación con el público al que se dirige, esta exposición nace con una intención social de sensibilización hacia la lectura. Por ello, está destinada en general a todas las personas interesadas en esta actividad y su trayectoria en España en el último siglo: investigadores, psicopedagogos, profesores, grupos escolares, familias y amantes de la lectura en general. En cuanto a colectivos, hemos procurado que sea de interés para asociaciones culturales, editoriales, museos pedagógicos y bibliotecas escolares, entre otros. De todos ellos, el perfil protagonista lo conforman los niños y jóvenes, los ávidos lectores de literatura infantil y juvenil de todos los tiempos y los que piden que sus lecturas estén enmarcadas en las tecnologías audiovisuales innovadoras con las que están creciendo.

El visitante puede, por tanto, interactuar de diferentes modos con los materiales: leyendo, escuchando, visionando los vídeos y ampliando información a capricho, explorando aquello que no está inmediatamente accesible pero que puede encontrarse mediante un teléfono móvil o deteniéndose a leer en el ordenador. Al finalizar el recorrido, se propone al visitante rellenar una pequeña encuesta de modo que pueda compartir su experiencia con nosotros y ayudarnos a conocer qué elementos de la exposición han sido mejor valorados, y un concurso para los visitantes más pequeños, que pueda servir de apoyo a actividades docentes relativas a la enseñanza de la lectura y al conocimiento del área de la etnografía de la lectura.

La mediación ha sido también una tarea indispensable y en cada sede se han realizado visitas guiadas por parte de los investigadores involucrados. Mediante la organización de actos de inauguración y de clausura en torno a la exposición se ha generado un lugar de encuentro y dinamización de actividades relacionadas con la promoción de la lectura, generando debates en relación con el legado de Calleja, la oralidad, el lenguaje del cómic, el papel de las bibliotecas, la lectura en el ámbito rural, los cambios de soporte, estrategias para su fomento en el aula, lectura y transformación ética, el papel de la fantasía en la configuración de la identidad, entre otros temas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras el recorrido por las siete sedes de la exposición física itinerante «Instruir deleitando: Cien años de lectura infantil y juvenil en España», reunimos en este tra-

bajo unas conclusiones sobre lo aprendido acerca del formato expositivo como medio para dar a conocer las diferentes aproximaciones e iniciativas para la formación lectora de los españoles más jóvenes a lo largo de los últimos cien años. A partir del trabajo colaborativo implícito en el diseño de la exposición −que ha reunido a tres grupos de investigación, junto a más de cuarenta entidades participantes, incluyendo a centros de investigación, museos pedagógicos y asociaciones culturales−, hasta el debate generado en los actos académicos organizados en las distintas sedes, hemos podido constatar la validez del formato expositivo como herramienta de reflexión colaborativa sobre una actividad tan elusiva como la lectura.

Precisamente por ser una actividad que se suele realizar en solitario y que se desarrolla en un plano cognitivo difícilmente observable con el utillaje de la etnografía, a menudo no ha sido objeto de estudio de la investigación etnográfica. Como constatara el antropólogo alemán Johannes Fabian:

> Se supone que nada humano escapa a la atención de la antropología, sin embargo, la lectura, una actividad a la que los humanos dedican más tiempo que a comer, tener relaciones sexuales o participar en rituales, no ha figurado entre las rúbricas de la investigación y la escritura etnográfica estándar.[5]

Construir una exposición sobre la lectura supone, sin duda, un reto. Lo hemos abordado, como veremos, desde un enfoque etnográfico de la lectura, abogando por un análisis cualitativo y experiencial, que es en sí mismo también un nuevo enfoque educativo, el cual se aleja de las estadísticas para tratar de reconstruir el conjunto de expectativas que evoca la lectura en un determinado contexto a través de los artefactos, los textos y los recuerdos de quienes formaron parte de ese escenario.

Durante el diseño y montaje de la exposición, los distintos grupos involucrados fueron dialogando e intercambiando sus conocimientos, a los que se unieron distintas voces que participaron en los debates, conferencias y encuentros generados en torno a la exposición en las distintas sedes. Organizamos a continuación nuestras conclusiones sobre tres ejes fundamentales:

1. En primer lugar, la historia de la lectura contada a través de los propios objetos y su poder evocador nos ha transmitido la importante labor de custodia y diseminación de nuestro patrimonio cultural de los museos pedagógicos. Los objetos seleccionados permiten al visitante reconstruir en su mente los diferentes contextos económicos, sociales y culturales en los que se llevó

[5] Traducción propia de la cita: «Nothing human is supposed to escape anthropology's attention. Yet reading, an activity on which humans spend more time than on eating, having sex, or participating in rituals, has not been among the rubrics of standard ethnographic research and writing» (Fabian, 1993, p. 80).

a cabo la lectura: como el pequeño brasero de pie que llevaba el niño a la escuela, o los catones y silabarios que transmitían a los niños unos valores religiosos uniformes, o aquellos libros que trataban de acercar a los niños españoles las realidades de la infancia en otras latitudes pero sin poder evitar una perspectiva etnocentrista (Imagen 1).

Imagen 1. *Portada de* Como trabajan y estudian los niños de todo el mundo, *de Miguel Medina (Editorial Ramón Sopena, 1922).*



Fuente: *Centro Internacional de la Cultura Escolar. Fotografía de María Goicoechea.*

El descubrimiento de materiales de otras épocas produce un ciclo de indagación en el visitante que funciona a modo de puente entre su propia experiencia lectora y el conjunto de expectativas que el acto de leer evoca en otros contextos. A medida que vamos ampliando nuestro conocimiento sobre la lectura en distintos entornos observamos que la lectura debe entenderse, no como un simple proceso de descodificación (una acción tecnológica que puede ir ganando en eficiencia), sino como una actividad que está fuertemente determinada por su contexto social y cultural, y que, más allá de evolucionar de una manera positivista a lo largo de las generaciones, ha ido adaptándose a las circunstancias materiales y afectivas que la posibilitaban.

El encuentro con aquellos artefactos que conforman nuestra particular historia de la lectura se realiza en busca de claves que puedan ayudarnos ante los retos actuales, y es por ello por lo que determinados objetos nos llaman particularmente la atención. Por ejemplo, la distribución de asignaturas que formaban el currículum en Educación Primaria, como nos muestra una Cartilla de Escolaridad del año 1959, en la que la Lectura encabeza la lista de las competencias básicas o «materias instrumentales», separada del estudio de la Lengua. La preponderancia otorgada a la lectura como instrumento necesario para el correcto desempeño del resto de las materias nos parece una enseñanza que merecería la pena recuperar.

Volver a poner en valor la lectura a la luz de nuestra sociedad del conocimiento supone una especie de recuperación del alfabeto, el cual, tras siglos de fidelidad a la imprenta, parece estar en peligro de extinción ante el predominio de la

Imagen 2. *Cartilla de Escolaridad (Escuela Unitaria de Niños de Otones de Benjumea, Segovia, 1959).*



Fuente: *Museo Pedagógico de Otones de Benjumea*. *Fotografía de María Goicoechea.*

imagen. La conferencia impartida por la profesora Isabel Cantón Mayo[6], «Métodos de enseñanza de la lectura y el papel del alfabeto», sirvió de recordatorio de la importancia del alfabeto como instrumento de fijación del lenguaje oral en el medio escrito, trazando un recorrido en el que también observa movimientos de ida y vuelta, como por ejemplo en la evolución del grafo a la letra, que siguió un proceso de simplificación y abstracción, para posteriormente recuperar el adorno de las letras mediante grafos para hacerlas más atractivas (Cantón, 2024, 15'), un fenómeno, el del diseño de tipografías, que perdura y se acentúa en la cultura digital. En su repaso de los distintos métodos de lectura llamó especialmente la atención su énfasis en la velocidad de la lectura como clave del éxito lector, un aspecto que en la actualidad no está tan valorado como el de la comprensión, pero que, según la catedrática de la Universidad de León, es de vital importancia para el progreso del lector, que se descorazona cuando lee demasiado despacio y con excesivos retrocesos (Cantón, 2024, 27').

2. Un segundo eje sobre el que se basa nuestro aprendizaje es la puesta en valor de las iniciativas de promoción de la lectura no solo de los centros educativos, sino de las bibliotecas públicas, de las editoriales y de las asociaciones rurales como A Plena Cultura, todos ellos verdaderos agentes de cambio social, como han dejado constancia los estudios de la etnografía de la lectura cuyos resultados se han incorporado a la exposición.

Una de las iniciativas del siglo pasado que combiene destacar son las Misiones Pedagógicas, que fueron esenciales para sacar a poblaciones rurales de un profundo atraso. Este proyecto de solidaridad cultural patrocinado por el Gobierno de la Segunda República Española desde las plataformas del Museo Pedagógico Nacional y

[6] La colección de abecedarios de la catedrática Isabel Cantón Mayo fue expuesta en la exposición «Instruir deleitando».

la Institución Libre de Enseñanza, tuvo como eje vertebrador la configuración y el reparto de colecciones de libros que llegaron a formar en torno a 6000 bibliotecas en aldeas y pueblos de España entre 1931 y 1939, además de la organización de multitud de eventos para dinamizar la vida cultural de zonas rurales.

> De este modo fueron diseñadas las bibliotecas de las Misiones Pedagógicas: para «despertar el afán de leer en los que no lo sienten», para su goce y su disfrute. Fueron el resultado de combinar libros como *La isla del tesoro* con adaptaciones de *Las mil y una noches*; las biografías de Gutenberg, Napoleón, Miguel Servet y las obras de, entre otros muchos, Cervantes, Dickens, Poe o Víctor Hugo: unos cien títulos que eran devorados con pasión por las familias, a menudo reunidas en torno al niño que sabía leer. (García Alonso, 2008, p.46)

Como nos muestra esta escena de lectura rescatada por la antropóloga María García Alonso, el niño que sabía leer hoy en día puede ser ese niño de familias emigrantes, el cual traslada lo aprendido en la escuela a padres que apenas hablan el español, y nos recuerda el valor de la oralidad como transmisor de la experiencia literaria. Constatamos, por tanto, la necesidad de profundizar en la relación entre oralidad y textualidad, no ya como dos polos opuestos en la escala de la evolución, sino como dos cualidades que interactúan de manera compleja. No se puede hablar de barreras absolutas entre las sociedades alfabetizadas y las analfabetas, pues constatamos que las sociedades orales «tradicionales» han estado más relacionadas con la escritura y con diferentes tipos de manifestaciones literarias de lo que anteriormente se pensaba. Por otro lado, tampoco se puede decir que la alfabetización sea sólo una cuestión de avance tecnológico. La tecnología, cualquiera que sea la que una sociedad tenga a su alcance, será efectiva en tanto en cuanto la alfabetización y la promoción de la lectura surja como ideología y no sólo como una mera capacitación instrumental.

Imagen 3. *Abecedario Gimnástico de Rafael Torromé y Ros (1904).*



Fuente: *Museo Pedagógico de Otones de Benjumea. Fotografía de María Goicoechea.*

3. Por último, los distintos espacios por los que ha transitado la ex-

posición han generado una gran variedad de interacciones de las que hemos sido testigos: desde los alumnos de las Facultades de Educación poniendo en práctica las figuras del abecedario gimnástico de Rafael Torromé (Img. 2) frente al mismo, a un público jubilado escuchando de principio a fin la información contenida en los vídeos y conmemorando su propia experiencia en la escuela, incluyendo interesantes debates intergeneracionales entre guías espontáneos de la tercera edad con alumnos universitarios, bibliotecarios y visitantes. Así pues, la itinerancia de la exposición ha permitido observar las diferentes formas de interactuar con los objetos expuestos de los diversos colectivos, mostrando la importancia de generar sinergias entre distintas comunidades, entornos urbanos y rurales, así como entre visitantes de distintas generaciones, para transmitir los valores y avances educativos de las diversas iniciativas españolas para la enseñanza y fomento de la lectura. La respuesta del público contenida en las encuestas recogidas al finalizar la visita ha sido unánime al expresar su alto grado de satisfacción con la experiencia vivida, reclamando en los comentarios más exposiciones de este tipo y exigiendo una mayor atención a la memoria educativa.

CONCLUSIÓN

Como hemos aprendido del diseño y recorrido de la exposición «Instruir deleitando», es enriquecedor abordar la evolución de la enseñanza y de la promoción de la lectura desde los presupuestos de la etnografía de la lectura, lo cuales, a diferencia de una lógica positivista de progresión, nos permiten revalorizar las iniciativas que se pusieron en marcha en España a lo largo de los últimos cien años y recoger claves que nos ayuden a afrontar los retos del presente. Cada momento estuvo marcado por unas circunstancias económicas, sociales y culturales que dejaron su impronta en los hábitos lectores, pero que mostraron la férrea voluntad de una multiplicidad de agentes: pedagogos, maestros, editores, escritores, empresarios y voluntarios que aprovecharon todos los medios a su alcance para acercar el placer de la lectura a los más jóvenes y elevar el nivel cultural de sus comunidades utilizando una gran variedad de medios y formatos: a través de todo tipo de libros (libros diminutos, libros *pop-up*, libros desplegables…), pero también a través de veladas musicales, visionado de películas, cuenta cuentos, marionetas, tebeos, juegos y cromos.

Según el informe PISA de 2022, España se encuentra por debajo de la media de la OCDE (476) con 474 puntos, mostrando una clara tendencia descendente durante la última década –con una pérdida acumulada de 14 puntos– y con el 75% de los estudiantes de 13 años que apenas consiguen llegar a un nivel básico en lectura, lo que les permite comprender solo textos sencillos, pero que dificulta su comprensión de textos más complejos y con enunciados implícitos. Sin embargo,

es necesario contrastar esta situación con el analfabetismo imperante en España a finales del siglo XIX, cuando solo el 30% de la población, de 10 o más años, había sido alfabetizada (de Gabriel, 1997, p.212). Como ocurrió en aquellos años, hoy también es necesaria la implicación de todos los agentes sociales, y no solo de las instituciones de enseñanza, para avanzar en la lectura. Recogemos pues el testigo, ayudados por la encomiable labor realizada por los museos pedagógicos, los centros de investigación y las asociaciones culturales de la España vaciada, los cuales tienen mucho que enseñar a los amantes de la lectura.

REFERENCIAS

Ansbacher, T. (1999). Experience, Inquiry, and Making Meaning. *Exhibitionist*, Vol. 18, No. 2, Fall, 1999, pp. 22-26. https://scienceservs.com/uploads/3/1/8/0/3180018/exp_inquiry__mm.pdf

Ayuso, M.L. (2019). Entrevista con Agustín Escolano Benito. Cultura material de la escuela y Educación Patrimonial: una mirada desde el Centro Internacional de Cultura Escolar. *Propuesta educativa,* n. 34, pp. 77-85. https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/entrevista-1.pdf

Boyarin, J. (1993). Introduction. En *The Ethnography of Reading*, Berkeley, University of California Press, pp.1-9.

Cantón Mayo, I. (2024). Métodos de enseñanza de la lectura y el papel del alfabeto. Vídeo. https://www.intecca.uned.es/portal/grabacion?ID_Sala=394554&ID_Grabacion=758681&hashData=9a1f2834b6211f85eff3958f7a34d91f&paramsToCheck=SURfR3JhYmFjaW9uLElEX1NhbGEs

Gabriel, N. de (1997). Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991), *Revista Complutense de Educación*, 8(1), pp. 199-231.

Fabian, J. (1993). Keep Listening: Ethnography and Reading, en J. Boyarin (Ed.), *The Ethnography of Reading* (pp. 80-97). University of California Press.

García Alonso, M. (2008). Letras para cambiar el mundo. Los libros para niños en las Misiones Pedagógicas, en Ana Pelegrín, Victoria Sotomayor, and Alberto Urdiales (eds.), *Pequeña memoria recobrada: libros infantiles del exilio del 39* (pp. 43-55). Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Goicoechea, M. y Bárcena, E. (eds.). (2019). *Calleja Interactivo/Interactive Calleja*. https://callejainteractivo.linhd.uned.es/index.html

Goicoechea, M. y Petrovic, Y. (2020). *Mi robot lunático*. http://www.ciberiaproject.com/coleccion-lij-digital/ficcion-interactiva-mi-robot-lunatico/

OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

Rodríguez Álvarez, M. A. (2013). Pasión por la escuela. Agustín Escolano y el Centro Internacional de la Cultura Escolar. *El correo del maestro*, n. 209. Np. https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5102013/capitulo3/capitulo_03.html

EL *MUSEU D'HISTÒRIA DE L'ESCOLA* DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA Y LA DIGITALIZACIÓN DEL PATRIMONIO EDUCATIVO[1]

The Museum of History of the School *of the University of Valencia and the Digitalization of Educational Heritage*

Santiago Mengual-Andrés
Profesor Titular. Universitat de València (España)
https://orcid.org/0000-0002-1588-9741

Jacobo Roda Segarra
Profesor Ayudante Doctor. Universitat de València (España)
https://orcid.org/0000-0002-4717-6295

Andrés Payà Rico
Profesor Titular. Universitat de València (España)
https://orcid.org/0000-0001-7646-4539

Resumen

El Museu d'Història de l'Escola está inmerso en un proceso de digitalización y divulgación de su patrimonio educativo. Se presentan algunos de los avances en la catalogación y estandarización de los metadatos de su patrimonio material para ser reutilizables, aumentar su accesibilidad y difusión. En esta línea, algunas de las acciones que presentamos son: la creación de una base de datos estándar, la digitalización de objetos en 3D, la utilización de

[1] Este publicación forma parte del Proyecto I+D+i «Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global» (CHE). Ref.: PID2019-105328GB-I00. Convocatoria 2019 - «Proyectos de I+D+i».Ministerio de Ciencia e Innovación. España.

un repositorio digital, los dispositivos móviles, la realidad virtual inmersiva, o los códigos QR. Todo ello en el marco de una historia pública de la educación para dinamizar la divulgación y las estrategias didácticas.

Palabras clave: museo pedagógico; Universidad de Valencia; patrimonio educativo; digitalización; divulgación.

Abstract

The Museum of History of the School is immersed in a process of digitalization and dissemination of its educational heritage. Some of the advances in the cataloging and standardization of the metadata of its material heritage are presented to be reusable, increase its accessibility and dissemination. Along these lines, some of the actions we present are the creation of a standard database, the digitization of 3D objects, the use of a digital repository, mobile devices, immersive virtual reality, or QR codes. All of this within the framework of a public history of education to boost dissemination and teaching strategies.

Keywords: pedagogical museum; University of Valencia; educational heritage; digitalization; dissemination.

INTRODUCCIÓN

El *Museu d'Història de l'Escola* de la Universitat de València, se encuentra inmerso en un proceso de digitalización y divulgación de su patrimonio educativo (Payà, 2012; Álvarez y Payà, 2013; Payà y Álvarez, 2015), complementario y paralelo a la labor pedagógica y didáctica que lleva desarrollando desde hace años en la Facultad de Magisterio (Agulló, Bascuñán y Payà, 2009; Agulló y Payà, 2009; Payà, 2010, 2011, Mayordomo, Agulló y García Frasquet, 2011; Mayordomo, 2023). Dentro de un proyecto institucional más grande (el patrimonio de la Universidad de Valencia fundada en 1499) está avanzando hacia la catalogación y estandarización de los metadatos de los objetos y materiales de su patrimonio material para ser reutilizables. Esto permite establecer sinergias con otros estudios de la UV (por ejemplo, el Máster de Conservación y Patrimonio o los grados de Maestro/a de Educación Infantil, Maestro/a de Educación Primaria y Pedagogía) y aumentar su accesibilidad y difusión. La creación de una base de datos estándar de conservación de sus fondos, así como la digitalización de algunos objetos en 3D para alimentar o formar parte de iniciativas como *Europeana* para difundir el patrimonio educativo es una de las estrategias y acciones en marcha. Así, el open Access o acceso abierto, la utilización del repositorio digital *Omeka*, los dispositivos móviles o la realidad virtual inmersiva son parte de las estrategias emprendidas en el marco de una historia pública de la educación. Además, para dinamizar el trabajo del museo y enfocado tanto a la divulgación como a las estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje, el alumnado y el profesorado del De-

partamento de Educación Comparada e Historia de la Educación están elaborando paralelamente contenido en códigos QR y desarrollando una plataforma para la gestión de este.

HACIA UNA PROPUESTA DE PRESERVACIÓN DIGITAL DE UNA COLECCIÓN HISTÓRICO EDUCATIVA

Desde las primeras inicativas de desarrollo de las Humanidades Digitales (HD) a mediados del siglo pasado, el desarrollo de proyectos y su íntimo vínculo con el uso de las nuevas tecnologías han permitido dotar de valor patrimonial y visibilizar las aportaciones de colecciones, materiales y artefactos vinculados con la Historia de la Escuela y la Historia de la Educación (Payà, 2021).

Imagen 1. *Fachada de entrada a la colección permanente, Facultat de Magisteri.*



En particular, la *World Wide Web* y las nuevas tecnologías semánticas emergidas a principios de este siglo han promovido una eclosión de tecnologías y estándares que han tenido una repercusión muy sustancial en bibliotecas, museos, así como en las posibilidades docentes y educativas de contenido que había estado reservado al historiador de la educación. No es ajeno para el lector la innovación que puede encontrarse al visitar una colección museográfica o exposición de cualquier índole.

La ampliación descriptiva (o lectura aumentada, Ferrari, et al. 2021) de los objetos expositivos y su historia a través material accesible con dispositivos móviles mediante códigos QR es tan solo una de las herramientas que las HD y la tecnología ponen a disposición de las colecciones. La realidad aumentada, la realidad virtual, los itinerarios interactivos y la preservación digital son, entre otras, estrategias esenciales para promover el alcance social y el compromiso de preservación patrimonial de artefactos, colecciones y museos vinculados con la Historia de la Educación.

El Museu d'Història de l'Escola (MHE) de la Universitat de València, institucionalizado en febrero de 2023 (Mayordomo, 2023), responde a la necesidad de preservar y difundir los artefactos (equipamientos materiales y didácticos) así como sus usos en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares; configurando un espacio con una marcada orientación didáctica, «al servicio de ser recurso útil para la formación histórico-educativa y patrimonial de los futuros maestros y maestras» (Mayordomo, 2023, p.226).

Imagen 2. *Lateral derecho de la colección permanente, Facultat de Magisteri.*



El proyecto, queda enmarcado dentro de las Colecciones Patrimoniales de la Universitat de València, que, en el seno de las iniciativas de conmemoración de su 525 aniversario, ha emprendido una serie de acciones para dar visibilidad al patrimonio universitario y promover su digitalización.

Los procesos de digitalización de colecciones museográficas han estado muy presentes desde la aparición de la web semántica. Los inventarios normalizados han dado paso –o han coexistido– con sistemas de gestión de colecciones y exposición virtual (DAM o DAMS: Sistema de Gestión de Activos Digitales, MAM: Sistema de gestión de activos multimedia, CMS Sistemas de Gestión de Colecciones). Estas herramientas no sólo amplían las posibilidades del inventario, sino que, al mismo tiempo, conectan las colecciones con el visitante (presencial y/o virtual). Además, los sistemas de gestión de activos digitales posibilitan la preservación digital de los artefactos y la recuperación e intercambio de metadatos entre plataformas, ampliando de este modo la visibilidad social de las colecciones.

Tras la institucionalización del MHE, el principal objetivo –técnico– se ha focalizado en la creación de un inventario/catálogo de su fondo patrimonial. El catálogo ha perseguido un tripe propósito; en primer lugar, la necesidad de elaborar un inventario concreto que permita la solicitud a la Generalitat Valenciana del reconocimiento del museo como «museo o colección museográfica»; reconocimiento que permitiría a la colección acceder a subvenciones públicas anuales de la Comunidad Valenciana para emprender proyectos de preservación, exposición, difusión, etc. En segundo lugar, posibilitar una catalogación en línea siguiendo el uso de estándares de descripción de los artefactos que permitan tanto su reusabilidad como su descripción semántica; y, en tercer lugar, el uso de tecnología interoperable que permita la integración del fondo en otros proyectos –como el portal institucional de patrimonio de la UV o su integración en Europeana–.

Un segundo objetivo, didáctico, ha versado sobre la exploración de las posibilidades educativas de los artefactos de la colección y la transferencia de su contenido a la enseñanza de la Historia de la Educación y la Historia de la Escuela. En dicho sentido, el profesorado del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación atesora una amplia experiencia en el desarrollo de proyectos educativos vinculados al uso de materiales para la enseñanza de la Historia de la Educación, la Historia de la Escuela, la Política de la Educación, etc… De entre las iniciativas, destacamos el proyecto de innovación educativa Història i Escola 2.0 (Payà y Álvarez, 2015) o el proyecto AUECPE (Pulido, Rodríguez y Mengual-Andrés, 2021; Mengual-Andrés y Lorente-Rodriguez, 2021). Estos y otros proyectos han versado sobre la incorporación de las TIC en las materias del área de Historia de la Educación, explorando las últimas tendencias en la última década; aprovechando el conocimiento y experiencia generado para aplicarlo al contexto específico de enriquecimiento de los artefactos de la colección y sus posibilidades educativas.

En esta primera etapa del segundo objetivo, se ha propuesto un plan de actuación para enriquecer el contenido de la colección permanente mediante la lectura ampliada a través de fichas de acceso abierto mediante códigos QR. De modo paralelo, se explorará la posibilidad del enriquecimiento de este material mediante

contenido audiovisual (micro-videos, digitalización 3D de objetos y audio con fragmentos de historial oral), así como el uso de complementos que permitan la accesibilidad digital de los contenidos (e.j: personas con dificultades de visión y/o ceguera, etc).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Realizada una aproximación a los objetivos básicos de la propuesta inicial de digitalización de la colección, pasamos a describir los principales resultados del proceso agrupados en dos secciones; la primera referente al proceso de toma de decisiones sobre la digitalización de la colecciones y sus particularidades; la segunda sobre las iniciativas de enriquecimiento didáctico de los artefactos de la colección permanete.

Proceso de digitalización del fondo patrimonial

El proceso de inventario y catalogación de los fondos histórico-educativos y patrimoniales del MHE ha sido, como se ha comentado anteriormente, una prioridad en la fase inicial de institucionalización de la colección. Este proceso posibilita el reconocimiento como colección/museo por parte de la Comunidad Autónoma, por un lado, y, por otro, la descripción técnica y proceso inicial de catálogo digital que inciará un proceso más complejo de preservación digital de la colección.

En la actualidad existen numerosas herramientas comerciales[2] (y de código abierto para abordar procesos de inventario, catálogo, circulación, adquisición y exhibición de colecciones museográficas). Destacamos en este sentido dos herramientas de código abierto que son ampliamente populares en los proyectos de Humanidades Digitales y que se emplean de forma prominente en la digitalización y exhibición de colecciones. Por un lado Collective Access (CA) es un software dotado de gran flexibilidad que permite catalogar empleando multiples perfiles, vocabularios y estándares de catalogación (CDWA-Lite, Darwin Core, Dublin Core, PBCore, VRACore, etc) así como definir nuestro propio modelo de datos. Su gran flexibilidad conlleva, al mismo tiempo, una curva de aprendizaje mayor así como mayores conocimientos técnicos en cuanto a su funcionamiento y estructura interna (Alcaraz, 2024). Por su parte, dispone de un sistema de interoperatibilidad de datos (basado en OAI-PMH) asi como la importación y exportación de metadatos desde diferentes formatos (Excel, CSV, MARC, XML, ect). Destaca, también, la gestión de permisos de usuarios, el flujo de trabajo de catalogación, su soporte

[2] Algunos de ellos, como Vernon, eHive, Digibis, Coeli, ParsPerfect, Veevart

multi-idioma para la catalogación y su sistema de control de adquisiciones y prestamos. Por su parte y como inconveninete, encontramos la necesidad de desplegar un servicio web específico para la explotación y acceso a los datos de forma pública –denominado Pawtucket–; que se ofrece como aplicación independiente y que no obliga a mantener un sitio web específico y desarrollado para tal fin.

De entre las instituciones que emplean este software para sus procesos de catalogación encontramos el *Chicago Film Archive*, la *Grunt Gallery*, el *Education Teaching Collection, American Museum of Natural History* (New York), el Museo de la Solidaridad Salvador Allende o la *University of Pittsburgh Art Gallery.*

En segundo lugar, detacamos la aplicación Omeka S –pero también su hermana Omeka Classic–, sistema de gestión empleado por numerosas instituciones culturales (museos, archivos, bibliotecas, colecciones individuales, universidades, etc) que queda enmarcado dentro de las nuevas plataformas de explotación de contenido digital (Alcaraz, 2022). De entre las caracteríStcias principales de Omeka S, encontramos la posibilidad de crear plantillas y vocabularios de descripción de objetos digitales basados en ontologías (propias de la web semántica), pudiendo emplear vocabularios precargados (*Dublin Core, Dublin Core Type, Bibliographic Ontology y Friend of a Friend*) o ampliar los mismos con cualquier vocabulario existente y la creación de vocabularios personalizados.

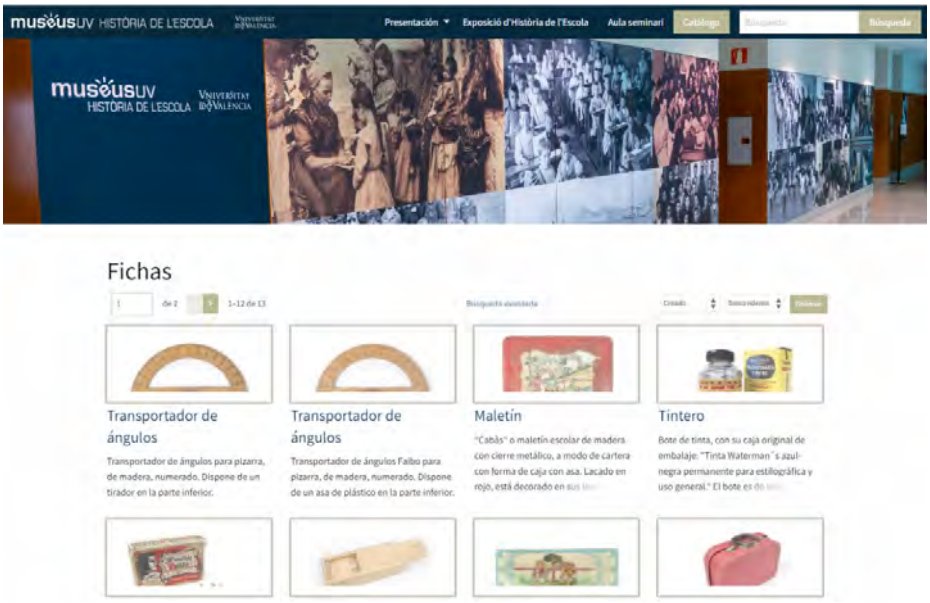
La flexibilidad de Omeka S radica, por tanto, no solo en la posibilidad de definir plantillas de metadatos específicas para tipologías de objetos/artefactos, sino también en su facilidad de uso al poseer una interfaz de usuario muy amigable y sus modulos para crear exposiciones virtuales y catálogos de acceso público. Por su parte, y al igual que CA, Omeka dispone de un modulo de interoperatibilidad (OAI-PMH) así como funciones avanzadas que le permiten importar y exportar datos desde y hacia otras plataformas.

Omeka y Omeka S han sido ampliamente empleados en el contexto de las Humanidades Digitales, desde proyectos hasta instituciones universitarias. Destacamos su uso en el Arxiu de la Paraula (Ateneu Barcelonés), el Museo Virtual de la Universidad de Barcelona, el Archivo gráfico institucional de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, la Biblioteca de la Universidad de Sevilla, entre otros.

En suma, las colecciones patrimoniales de la UV han tomado el camino de otras instituciones universitarias españolas al apostar por Omeka S (ver imagen 4) y su aproximación ontológica de catalogación. Si bien no es la mejor solución específica para un control exhaustivo de adquisiciones y circulación de las colecciones –desde nuestro punto de vista–, la elección puede estar sustentada por el amplio *feedback* que la comunidad pueda ofrecer –y también la universitaria–, como la facilidad de uso de la plataforma y sus posibilidad de interoperatibilidad. Todo ello junto con las posibilidades de definición de plantillas para tipologías de objetos lo hacen en

una solución que, si bien no está enfocada específicamente a la preservación –desde el punto de vista técnico– si lo hacen una plataforma idónea por el equilibrio que puede encontrarse en sus funciones.

Imagen 3. *Prueba de concepto de tema Omeka para web pública*[3].



Biblioteca Pedagógica, materiales bibliográficos

El Seminario de Historia de la Escuela, espacio del MHE, dispone de una Biblioteca Pedagógica con un fondo bibliográfico histórico notable (unos 700 ejemplares) que «abarca en pensamiento pedagógico, la Didáctica y Organización y los manuales escolares» (Mayordomo, 2023, p.228). La mayor parte del fondo está compuesto por libros, cuadernos, revistas y colecciones de revistas.

Para llevar a cabo el proceso de catalogación de este fondo –con metadatos descriptivos diferentes al de los objetos/artefactos– se procedió a realizar una revisión del formato y herramientas empleado por otras colecciones y museos del ámbito nacional. Del mismo modo también se mantuvieron distintas reuniones con perso-

[3] Finalmente se ha optado por la configuración de un portal unificado para el contenido de todas las colecciones patrimoniales de la Universitat de València.

nal técnico de los Servicios de Biblioteca y la Biblioteca Histórica de la Universitat de València.

El objeto principal de la catalogación del fondo bibliográfico no es solo utilitarista (inventario para el reconocimiento administrativo de la colección/museo), ni tampoco exclusivamente expositivo. El fondo, por su pertinencia académica y su utilidad investigadora, debía poder ser consultado para su uso y estudio, dando pertinencia, de este modo, al espacio que lo contiene (un seminario docente). Por ello se decidió emplear las normas ISBD y el estándar de catalogación MARC21 para registros bibliográficos, con el objetivo de conseguir un mayor grado de normalización, compatibilidad y transferencia de metadatos bibliográficos.

Este formato es empleado por la mayoría de los catálogos bibliográficos en línea (universitarios, Biblioteca Nacional de España, catálogos estatales, etc) y, también, por catálogos de fondos históricos y patrimoniales, como, por ejemplo, el catálogo de la Real Biblioteca de Patrimonio Nacional, o el catálogo de la Biblioteca Central del Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes.

Por lo que respecta a la elección de la plataforma a emplear, se exploró la posibilidad de desplegar el software Koha, aplicación de código abierto que dispone de un catálogo en línea (OPAC) público de búsqueda y que es ampliamente empleado por Bibliotecas, Ministerios y catálogos; como el de Patrimonio Nacional. Sin embargo, tras diversas consideraciones con los servicios de la biblioteca, se optó por una economía de recursos, e integrar la colección al catálogo general TROBES de la Universitat de València (https://trobes.uv.es/) que emplea el software de catalogación de ExLibris Alma. Esta decisión permitirá que los fondos sean accesibles para su recuperación desde el catálogo universitario y, además, usar las posibilidades institucionales que ofrece la interoperabilidad del protocolo z.39.50 para poder recuperar los fondos desde cualquier catálogo en línea que emplea esta tecnología y otros portales de recolección de metadatos.

Del mismo modo, el proceso de catalogación, dada la profesionalización del proceso y de conocimientos de MARC21, se llevará a cabo por personal técnico especializado. Así mismo, las características de Alma permitirán realizar una exportación de los registros para la incorporación de estos al sitio unificado de la colección de objetos que empleará Omeka.

Finalmente se desarrollará un proceso paralelo para la digitalización fotográfica del fondo. En dicho sentido se preservarán las portadas, contraportadas, hoja de información de edición e índice de cada ejemplar. La digitalización se llevará cabo en formatos estándar de preservación digital a largo plazo (TIFF a 400ppi, 24bit, sin pérdida LZW), formato que permite preservar imágenes a alta calidad. A través de los archivos maestros se podrán obtener ficheros derivados, PDF/Raster (nuevo

formato reconocido como norma ISO), TIFF optimizados, JPG, PDF y miniaturas de difusión.

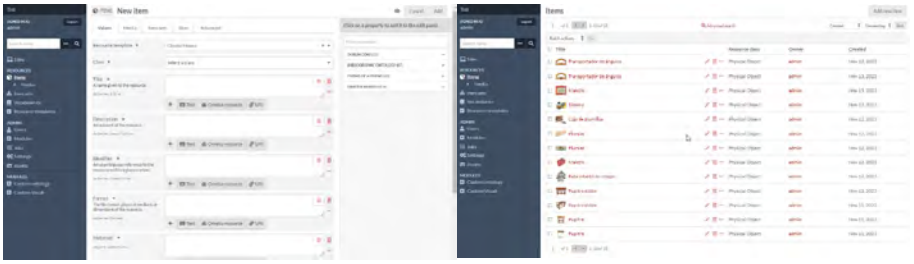
Colección permante y fondo de la colección: artefactos y objetos

El proceso de inventario y catalogación de los objetos y artefactos se ha basado en la estandarización de una ficha de inventario/catálogo para la mayor parte de las colecciones patrimoniales de la Universitat de València. Lejos de proponerse como una ficha de intrepretación o lectura pedagógica –para ese objeto se emplearán las exposiciones virtuales y los códigos QR– el objeto principal es aprovechar las potencialidades de catalogación de Omeka S para configurar plantillas de recursos específicas para los objetos/materiales de cada una de las colecciones. En dicho sentido, las fichas empleadas para la descripción archivístcia de los objetos del MHE se ha basado en campos propuestos por el estándar VRA Core (Library of Congress (LC) & Visual Resources Association) para la catalogación de objetos culturales, así como elementos de descripción adicional Dublin Core. En la Tabla 1 puede observarse los elementos básicos de catalogación que pueden ampliarse eligiendo elementos del vocabulario Dublin Core u otros elementos creados adhoc en la plantilla de catalogación de los recursos. La imagen 4 ilustra la ficha de catalogación a través de la aplicación Omeka así como la interfaz principal de acceso a los recursos registrados.

Tabla 1. Campos de la ficha de inventario/catalogación de objetos.

– Título
– Número de inventario:
– Colección
– Subcolección (vocabulario controlador)
– Descripción
– Formato
– Material y técnicas
– Datación (vocabulario controlador)
– Fabricante
– Estado de conservación
– Localización
– Procedencia
– Relaciones

Imagen 4. *Ejemplo de interfaz de catalogación de objetos MHE con Omeka.*



Proceso de extensión de información audiovisual de las colecciones

Como última iniciativa de esta primera fase de digitalización del MHE se ha propuesto la lectura ampliada de la información de los objetos de la colección permanente a través del uso de QR para la consulta de fichas de lectura pedagógica –que también enlazarán a la ficha de archivo Omeka–. El uso de códigos QR se ha convertido en una práctica común en las visitas a museos y colecciones, con el objeto de ofrecer al visitante una experiencia cultural ampliada e interactiva. Entre otras, la aplicación de esta técnica permite vincular el objeto a un contenido ampliado (descripción, imágenes, audioguía, reproducciones en 3D o de realidad aumentada, etc).

Del mismo modo, las plataformas actuales permiten realizar un seguimiento de la consulta de los QR, información útil para el reconocimiento del interés de los objetos de la colección por parte de los visitantes.

En esta fase inicial del proyecto (que se verá complementada mediante un proyecto de innovación educativa que pretende la digitalización en 3D de algunos objetos y el uso de la realidad aumentada) se realizará una descripción pedagógica de entre 25-30 objetos de la colección permanente. El trabajo de desarrollo de las fichas pedagógicas se propone como parte del trabajo dentro de la asignatura de Historia de la Escuela que el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación imparte en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil y el Grado de Maestro/a de Educación Primaria de la Universidad de Valencia. Para ello, el estudiante no sólo desarrollará el contenido pedagógico –con supervisión de un equipo docente– sino que, también, llevará a cabo un proceso de estudio de los elementos esenciales que contienen las fichas a través de la visita a otras colecciones y museos de la ciudad Valencia.

Por su parte, se ha desarrollado una plataforma informática *adhoc* basada en un *Headless CMS* que permite la construcción por bloques de las fichas de los QR. Además también permitirá la explotación de los contenidos a través de otras

plataformas mediante la reutilización de datos vía API (*Application Programming Interface*). La aplicación presenta un diseño «responsivo», por lo que adapta su contenido a cualquier tipo de dispositivo móvil para su mejor accesibilidad.

Imagen 6. *Prueba de concepto de la plataforma de exhibición de QR del MHE.*



CONCLUSIÓN

El MHE, como parte de las colecciones patrimoniales de la Universitat de València se encuentra en un proceso inicial de digitalización de su fondo y de ampliación de sus posibilidades didácticas. El marco de la celebración del 525 aniversario de la UV ha supuesto un contexto idóneo para impulsar los elementos técnicos que permitan al MHE solicitar el reconocimiento como colección museográfica a la Generalitat Valenciana, lo que ha puesto en marcha una serie de iniciativas técnicas para la digitalización y preservación de sus fondos así como estrategias didácticas, para la explotación de las posibilidades pedagógicas de la colección permanente a través de la incorporación de tecnologías que forman parte del *mainstream* de las colecciones y museos de ámbito nacional e internacional.

La presente comunicación ha pretendido mostrar los fundamentos técnicos y estratégicos de la hoja de ruta del MHE para su alineación con las iniciativas vinculadas con la promoción de las Humanidades Digitales, la conversación, explota-

ción y exhibición del patrimonio histórico educativo; sin dejar de lado el objetivo central y fundacional del MHE, cuyo fin es servir como un espacio de investigación, didáctica y estudio histórico-educativo.

REFERENCIAS

Agulló, C. y Payà, A. (2009). La recuperación del patrimonio histórico-educativo valenciano. En Berruezo, M.R. y Conejero, S. (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (Vol. 2, pp. 579-590). Pamploa: Universidad Pública de Navarra.

Agulló, C., Bascuñán, J. y Payà, A. (2009). Una propuesta sobre el patrimonio histórico educativo valenciano. Diversificar las fuentes, difundir la historia y renovar el discurso pedagógico. *CABÁS. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (1), 31-52

Alcaraz, R. (2014). CollectiveAccess, un sistema de gestión y difusión de colecciones de museos, archivos y bibliotecas. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació, 33* (diciembre). https://doi.org/10.1344/BiD2014.33.23

Alcaraz-Martínez, R (2022). Omeka S como alternativa para el desarrollo de colecciones digitales y proyectos de humanidades digitales. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 48 (junio). https://doi.org/10.1344/BiD2022.48.06

Álvarez, P. y Payà, A. (2013). Patrimonio educativo 2.0: hacia una didáctica histórico-educativa más participativa y la investigación en la red. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (22), 117-140. https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9830

Ferrari, J. P., Martín, A. M., Ciares, R. y Gómez, A. (2021). El proceso de digitalización de la colección del Museo del Prado: del papel continuo a la web semántica. En *La gestión del Museo del Prado desde su experiencia más reciente* (pp. 161-169). Madrid: Museo Nacional del Prado.

Mayordomo, A. (2023). Museu d'història de l"escola. Universitat de València. *CABÁS. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (30), 225-230. https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.63.39.016

Mayordomo, A., Agulló, C. y García Frasquet, G. (2011). (Eds.), *El patrimoni historicoeducatiu valencià*. Valencia: Universitat de València.

Mengual-Andrés, S. y Lorente-Rodriguez, M. (2021). Productos creativos multimedia para la enseñanza en educación superior: un caso en educación comparada. En López-Meneses (Ed). *Innovación universitaria: reformualciones en la nueva educación*, Barcelona: Octeadro.

Payà, A. (2010). El patrimonio educativo valenciano en la red: Un espacio virtual de aprendizaje para la historia de la educación. En Collelldemont, E., Padrós. N. y Carrillo, I. (Eds.). *Memoria, ciudadanía y museos de educación* (pp.131-141). Vic: Universitat de Vic.

Payà, A. (2011). El patrimoni historicoeducatiu i la plataforma digital patrimonieducatiu-valencia.com: un projecte de tots. En Mayordomo, A., Agulló, C. y García Frasquet,

G. (Eds.), *El patrimoni historicoeducatiu valencià* (pp. 267-274). Valencia: Universitat de València.

Payà, A. (2012). Historia de la Educación 2.0: las TIC al servicio de la docencia y el aprendizaje en la Educación Superior. En Hernández Díaz, J.M. (Ed.), *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica: (ss. XVI-XXI)* (Vol. 2, pp. 695-702). Hergar Ediciones Antema.

Payà, A. (2021). La historia de la educación en la sociedad red. En Pinto, C. et al. (Coords.), *A investigaçâo em história da educaçao. Novos olhares sobre as fontes na era digital*. (pp. 23-32). Porto: CITCEM. https://doi.org./10.21747/978

Payà, A. y Álvarez, P. (2015). Història de l'Educació 2.0 i Història de l'e-Educació: Les TIC i les xarxes socials al servei de la docència historicoeducativa. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, (26), 41-64. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.152

Pulido, C., Rodríguez, M. L. & Mengual-Andrés, S. (2021). El uso de objetos digitales reutilizables en la docencia universitaria en tiempos de pandemia. In *Educación en tiempos de pandemia* (pp. 77-94). Madrid: Dykinson.

IL MUSEO DELLA SCUOLA TRA STORIA E NUOVE TECNOLOGIE EMERGENTI

El museo escolar entre la historia y las nuevas tecnologías emergentes

The School Museum Between History and New Emerging Technologies

Rossella Andreassi
Museo della scuola e dell'educazione popolare-MuSEP
Università degli Studi del Molise (Italia)
https://orcid.org/0000-0001-9543-2751

Riassunto

Il *Museo della scuola* e *dell'educazione popolare (MuSEP)*, istituito dal 2013 presso l'Università degli Studi del Molise, sta sperimentando nuove strategie per la valorizzazione e la comunicazione del patrimonio storico-educativo con lo scopo di conservare, studiare, valorizzare e divulgare grazie all'utilizzo delle tecnologie applicate alla ricerca storico-educativa. I risultati delle ricerche concorrono, alla realizzazione di prodotti «digitali» utili alla implementazione di percorsi di carattere culturale e didattico attraverso la realizzazione di percorsi in telepresenza, podcast, audiozoom, videointerviste e museo virtuale. L'utilizzo di nuove tecnologie sta consentendo una moderna narrazione museale costruendo insieme la conoscenza all'interno della Terza Missione dell'Ateneo.

Parole chiave: Patrimonio storico-educativo; Nuove tecnologie; Museo della scuola.

Resumen

El *Museo de Educación Escolar* y Popular *(MuSEP)*, creado en 2013 en la Universidad de Molise, experimenta nuevas estrategias de valorización y comunicación del patrimonio histórico-educativo con el objetivo de preservar, estudiar, valorizar y difundir gracias al uso de

tecnologías aplicadas a la investigación histórico-educativa. Los resultados de la investigación contribuyen a la creación de productos «digitales» útiles para la realización de itinerarios culturales y educativos mediante la realización de telepresencia, podcasts, audio-zoom, video-entrevistas y museo virtual. El uso de las nuevas tecnologías está permitiendo una narrativa museística moderna mediante la construcción conjunta del conocimiento dentro de la Tercera Misión de la Universidad.

Palabras clave: Patrimonio histórico-educativo; Nuevas tecnologías; Museo escolar.

Abstract

The *Museum of School* and *Popular Education (MuSEP)*, set up in 2013 at the University of Molise, is experimenting with new strategies for the valorisation and communication of the historical-educational heritage with the aim of preserving, studying, valorising and disseminating thanks to the use of technologies applied to historical-educational research. The results of the research contribute to the creation of 'digital' products useful for the implementation of cultural and educational paths through the realisation of telepresence, podcasts, audio-zoom, video-interviews and virtual museum. The use of new technologies is enabling a modern museum narrative by building knowledge together within the University's Third Mission.

Keywords: Educational heritage; New technologies; School museum.

INTRODUZIONE

I Musei non solo raccolgono il patrimonio culturale cercando di rappresentare il passato, ma sono sempre stati «specchio» della società contemporanea che li ha prodotti. Oggi il Museo sta cambiando la sua funzione originaria trasformandosi da luogo di conservazione a luogo dove il sapere si democratizza a favore della società civile modificando così la sua *mission* a favore della partecipazione attiva del pubblico.

La funzione originaria del Museo ottocentesco definito «scrigno» della memoria e «roccaforte» della tutela e dell'eccellenza scientifica è stata nel corso degli anni abbandonata a favore della funzione di luogo di esperienza conoscitiva, aggregazione sociale, crescita civile e ridefinizione identitaria. (Bodo & Demarie, 2003).

I Musei scolastici hanno però una storia particolare in quanto si sono consolidati all'interno dei nascenti sistemi scolastici nazionali con un fenomeno che caratterizzò tutta l'Europa come elemento di aggregazione culturale e identitaria delle nuove nazioni. Forte in quella fase storica è stato il collegamento tra i nascenti Musei pedagogici e le Esposizioni Universali (Lawn, Grosvenor, 2005) che servirono per mettere in mostra gli avanzamenti del progresso scientifico e tecnologico e industriale da una parte e, per quanto riguarda i Musei, esporre i progressi della scienza pedagogica e didattica e delle industrie scolastiche (Pizzigoni, 2022). Inte-

ressante a tal proposito, per analizzare l'avanzamento parallelo delle due tipologie di iniziative, è lo studio di Fuchs che confronta la cronologia delle esposizioni universali dei congressi pedagogici e l'istituzione dei musei pedagogici vedendone un parallelismo molto significativo (Brunelli, 2020).

Determinante sottolineare però che i Musei pedagogici o scolastici (in un'incertezza terminologica ed epistemologica che caratterizza questo primo periodo) ebbero da subito una finalità diversa dai classici musei, perché si configurano come un luogo di rinnovamento dell'insegnamento elementare attraverso la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti. Alcuni musei divennero anche luoghi di sperimentazioni didattiche dove vennero prodotti materiali didattici innovativi.

Il cammino di evoluzione del concetto di Museo in generale è stato lungo e complesso: si è infatti progressivamente assistito, soprattutto verso la fine del Novecento, al passaggio dal museo come «tempio» al museo come agenzia di socializzazione e luogo di democratizzazione culturale (Vergo,1989). È emersa con sempre più forza l'esigenza di un legame più vivo con la società e si è passati dalla rappresentazione di un racconto puramente storiografico alla rappresentazione di una memoria collettiva condivisa.

In questo sfondo sono emerse anche nuove concezioni museologiche e tecniche espositive, riunite sotto la definizione di «nuova museologia» (Andreassi & Barausse, 2020, p.278*).*

Proprio durante gli ultimi decenni del secolo scorso sorsero due movimenti che si posero l'obiettivo di ridiscutere il significato delle iniziative e delle strutture museali come dei loro modelli organizzativi e gestionali. Il problema comune che ispirò due diverse impostazioni, quella della La Nouvelle Museologie fondata a Marsiglia nel 1982 da Évelyne Lehalle come quella della The new museology proposta da Peter Vergo nel 1989, era di enfatizzare il ruolo del museo come luogo di uso collettivo, pubblico. Pur con sfumature e accenti e filosofie di base diverse, si trattava di una nuova proposta museologica che puntava alla democratizzazione della funzione sociale e politica del museo e che intendeva staccarsi dalla concezione più elitaria che aveva accompagnato la costituzione dei musei ottocenteschi (Martins, 2006). In Italia il modello di museo conservativo è rimasto più a lungo resistente rispetto al panorama internazionale. Tuttavia si è inevitabilmente e progressivamente sradicato il modello di museo inteso come mero contenitore divenendo uno spazio in cui le storie degli oggetti esposti, delle opere, dei reperti e di chi le guarda si intrecciano, creando un dialogo e una relazione in costante trasformazione e arricchimento con una apertura verso la comunità e il territorio. È proprio la possibilità data alle storie di emergere che rende il museo un luogo vivo, contemporaneo e significativo per chi lo visita oggi con l'esigenza di riannodare la memoria collettiva con il passato (Somoza Rodriguez, 2013).

Ed è a partire da questa eredità tardo novecentesca che si sono ripensate e rilanciate le proposte museali e pratiche museografiche anche nei contesti universitari.

Un momento cardine del cambiamento di concetto del Museo si ebbe nel 2007 con la definizione dell'ICOM che apriva le porte verso una nuova sensibilità nei confronti del patrimonio e del museo. «Il Museo è un'istituzione permanente senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che effettua ricerche sulle testimonianze materiali e immateriali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, le comunica e specificamente le espone per scopi di studio, istruzione e diletto»[1] dando così una forte identità al valore che possono avere i Musei per la comunità civile.

L'adesione alle nuove pratiche museologiche ha facilitato anche l'inserimento della struttura museale nel quadro delle iniziative destinate a perseguire gli obiettivi della Terza missione dell'Università, quel processo iniziato alla fine del Novecento nel mondo statunitense e anglosassone ripreso successivamente in Europa orientato al trasferimento delle conoscenze prodotte in ambito universitario nel contesto sociale (Kerr, 2001). Un processo che si è consolidato in Italia dopo la istituzione dell'Agenzia nazionale per la valutazione della ricerca universitaria che l'ha definita come «l'insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società, fornendo un contributo che accompagna le missioni tradizionali di didattica e ricerca» (ANVUR, 2015).

In questo modo le università vengono proposte come agenti dello sviluppo sociale e culturale locale attraverso una maggiore interazione e la diffusione di una cultura accessibile a tutti. A tal fine si suggerisce ai musei universitari di non restare ancorati a finalità prettamente scientifiche nel linguaggio e nelle modalità di interazione. I musei universitari in questi anni stanno ampliando e migliorando il loro contributo per lo sviluppo socio-culturale, collocandosi in una posizione chiave nel contesto nazionale. In prevalenza essi sono nati dalle collezioni didattiche conservate negli atenei, adoperate inizialmente solo per i laboratori destinati a un pubblico interno: oggi invece iniziano a svolgere un'importante «funzione finestra» per riprendere un'espressione di Miglietta (Miglietta, 2012), apribile, però, in una duplice direzione: non solo verso la scoperta della ricerca universitaria facilitando l'accesso dei cittadini, ma pure in quella dell'apertura dell'università alla comunità locale e, più in generale, alla società civile.

L'ulteriore e significativa modifica nella definizione e finalità dei musei che li ha aperti maggiormente all'accessibilità e inclusività, con una più significativa parte-

[1] Informazioni reperibili sul sito ICOM https://www.icom-italia.org/vecchia-definizione-di-museo-di-icom/

cipazione di tutta la popolazione, si è avuta con l'approvazione a Praga il 24 luglio 2022 durante l'assemblea ICOM della nuova definizione di museo:

> Il museo è un'istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che compie ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio culturale, materiale e immateriale. Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità. Operano e comunicano in modo etico e professionale e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze[2].

L'ESPERIENZA ULTRADECENNALE DEL MUSEP E DEL CE.S.I.S. DI CAMPOBASSO

In un quadro connotato da una nuova attenzione verso i musei e i centri di ricerca si collocano anche la nascita e gli sviluppi del Museo della scuola e dell'educazione popolare (MuSEP) istituito nel 2013 come emanazione del Centro di documentazione e ricerca sulla Storia delle Istituzioni scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia (Ce.S.I.S.) dell'Università degli Studi del Molise, sorto qualche anno prima, nel 2006, per promuovere il reperimento e la raccolta di fonti per l'attività di ricerca storico-educativa. Entrambe le strutture, oggi afferenti al Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione si collocano nel quadro dell'evoluzione che le università italiane e le discipline di storia dell'educazione hanno vissuto nel corso degli ultimi anni.

La struttura museale fa anche parte dal 2017 del Sistema museale di ateneo denominato *MuseUnimol* che include cinque diverse realtà museali su tematiche differenti (scientifiche, tecniche, botaniche, artistiche e storico-educative).

Il MuSEP si avvale di una corposa collezione scolastica composta e custodita dal Centro di documentazione sin dal momento della sua nascita ad oggi, a fini di ricerca, spaziando tra documenti librari, archivistici e oggettistica. La raccolta e conservazione del materiale sono state organizzate rispettando l'attribuzione dei singoli fondi in capo ai loro proprietari-donatori, a ben identificati alunni o in ogni caso ad altrettanto riconoscibili gruppi familiari.

La provenienza delle collezioni è per lo più di ambito centro meridionale e spazia dalla metà dell'800 fino alla seconda metà del '900.

I materiali conservati sono di varie tipologie: apparecchiature e arredamenti scolastici a libri scolastici e per l'infanzia, riviste magistrali e riviste per ragazzi,

[2] Informazioni reperibili sul sito ICOM https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-scelta-la-proposta-finale-che-sara-votata-a-praga-2/

tantissimi fondi documentari, per un ammontare di circa 5.000 unità, oltre a un ricchissimo repertorio archivistico tra cui i materiali conservati nei piccoli fondi relativi a insegnanti elementari; documenti che consentono di ripercorrere i profili biografici e professionali di tali esponenti del mondo magistrale.

Il Museo della scuola ha posto attenzione alla valorizzazione delle fonti prodotte a livello locale, ma anche ad attivare percorsi di ricerca per fare luce sulle vicende dello sviluppo dei processi di scolarizzazione a livello regionale e delle aree meridionali dell'Italia tra Ottocento e Novecento e anche per promuovere un vero e proprio processo di musealizzazione della scuola e dell'educazione popolare congiuntamente all'approfondimento delle problematiche della conservazione, catalogazione e valorizzazione del patrimonio scolastico.

Accanto a questo tipo di iniziative si sono collocate anche proposte dal carattere più divulgativo e diffusione tra le quali la realizzazione della Mostra documentaria organizzata nel 2012 nell'ambito delle attività dei 150 anni della storia d'Italia, che si è trasformata nell'anno seguente in una mostra permanente costituendo appunto il già citato MuSEP.

La crescita dell'attenzione e dell'interesse a livello locale e nazionale si è accresciuto anche con l'apporto di un movimento di studi dal carattere internazionale e transnazionale (Barausse, de Freitas Ermel, Viola 2018) : anche lo sviluppo delle attività del Museo e del Ce.S.I.S. si sono saldate sempre di più a un movimento storiografico che nel corso di questi ultimi quindici anni si è espanso attraverso le molteplici forme della internazionalizzazione della ricerca storico-scolastica e la partecipazione di numerosi studiosi stranieri oltre alle numerose visite e interventi a seminari all'estero da parte degli esperti del MuSEP (Andreassi, 2023).

IL MUSEO SI APRE AL PUBBLICO ATTRAVERSO LE NUOVE TECNOLOGIE

Il MuSEP fin ora descritto nelle sue caratteristiche e nelle sue collezioni si colloca anche all'interno di un recentissimo processo di innovazione digitale della rappresentazione museale.

Infatti oltre alle finalità di conservazione, studio e valorizzazione del patrimonio culturale scolastico il MuSEP ha portato avanti una significativa attività di divulgazione nell'ottica dell' «educazione al patrimonio» (Andreassi, Barausse, 2020); da qualche anno il Museo sta anche «sostenendo la sperimentazione di nuove prospettive di ricerca incentrate sull'utilizzo delle Information and Communication Technologies (ICTs), con l'obiettivo di definire e sviluppare nuovi modelli applicabili alla comunicazione museale ed utilizzabili nella didattica della disciplina, nonché idonei per gli approfondimenti scientifici» (Palladino, 2022, p.489)

Florindo Palladino ha recentemente presentato le sperimentazioni portate avanti dal MuSEP nella «direzione della confluenza del sapere storico con le tecniche informatiche e gli strumenti della museologia contemporanea, nell'area condivisa da tali discipline che gli addetti ai lavori chiamano Virtual cultural heritage vale a dire tutto quel recente settore di ricerca che ha per oggetto la ricostruzione virtuale di beni culturali realizzata mediate grafica 3D». (Palladino, 2022, p. 489).

Le sperimentazioni in tale ambito sono continuate negli ultimi anni con ulteriori scelte di tipo innovativo che hanno coinvolto altri aspetti museologici e museografici di cui tratterò a seguire. Una frontiera ancora in via di studio e progettazione riguarda l'uso del Metaverso per la creazione di contenuti utili per l'ampliamento delle conoscenze e la loro fruizione nell'ambito museale.

Prima di analizzare le recenti proposte del Museo della scuola bisogna inquadrare meglio i fenomeni di cambiamento che stanno vivendo ora le strutture museali.

Oggi infatti stiamo assistendo a una modifica della funzione e missione del Museo sotto l'aspetto delle finalità educative ma anche delle strategie espositive e di offerta che riguarda tutto il sistema culturale contemporaneo che si sta aprendo all'uso delle nuove tecnologie. Non più scrigno ma museo 'sensibile' (Martini, 2016) al pubblico, aperto a tutti, che coglie le richieste e le sollecitazioni della società contemporanea in una logica di interazione e dinamismo con l'esterno.

Grazie all'ampliamento delle nuove tecnologie che, iniziano a farsi strada all'interno dei musei, il rapporto tra bene culturale e pubblico si moltiplica perché rende il bene e la struttura museale «accessibile in diversi tempi e modi (fuori e dentro il museo) ma la decontestualizza perché permette l'esistenza in diverse dimensioni» (Spallazzo, Spagnoli, Trocchianesi, 2009). L'uso del multimediale permette pertanto una funzione differente del Museo che interseca diversi piani dell'esperienza e la rende sempre nuova e personale ma che non deve dimenticare di basarsi su un progetto di fondo di narrazione storica del Museo e dei suoi beni.

Pertanto l'articolazione dell'allestimento passa da un modello spaziale solo narrativo a un nuovo modello in cui viene superato l'ordinamento cronologico-enciclopedico per dare spazio ad un sistema che si svolge alternando livelli di racconto sistemico a zoom, spostandosi poi verso un modello spaziale performativo che sollecita la partecipazione del visitatore avvicinandosi al paradigma del gioco ed in cui le nuove tecnologie sono chiamate a sorprendere e a performare lo spazio e la relazione tra il bene culturale e il soggetto, fino ad arrivare al modello spaziale simulato in cui allo spazio reale si «affianca» quello virtuale aprendo a nuove dimensioni della fruizione esperienziale (Dernie, 2006).

Un altro fattore determinante che ha cambiato le dinamiche di fruizione museale e che ha portato le tecnologie digitali ad avere un ruolo ormai imprescindibile, è sicuramente il tempo.

Il tempo che dedichiamo alle visite culturali e museali è sicuramente aumentato in quantità rispetto al numero delle strutture che visitiamo ma è diminuito sempre in quantità (e anche in qualità) del tempo che dedichiamo a ogni singola visita e anche al tempo che dedichiamo alla lettura di pannelli e altri supporti museali. La tecnologia permette la selezione dei contenuti e della durata in base ai gusti e livelli di attenzione dei singoli visitatori interagendo con essi secondo le loro necessità culturali.

Inoltre l'uso e la diffusione di nuovi strumenti di comunicazione permettono un accesso rapido a qualsiasi tipo di informazione trasformando quindi i processi che stanno alla base del nostro apprendimento e, soprattutto, del nostro livello di attenzione.

Le nuove tecnologie utilizzate all'interno dei musei e soprattutto internet hanno modificato totalmente il modo di ottenere informazioni superando di gran lungo il «modello one to many» delle audioguide e dei pannelli espositivi. Ora il fruitore può scegliere tra tantissime informazioni di suo interesse in maniera più libera e dinamica dentro e fuori la struttura museale (Smith, 2009).

Fare storia a distanza con le nuove tecnologie: lo strumento dei Robot e di Google Meet

Il Museo della scuola dell'Unimol ha sperimentato anche prima dell'emergenza pandemica del Coronavirus, degli strumenti tecnologici all'avanguardia che permettessero una nuova accessibilità ai beni conservati presso la struttura museale.

La proposta sperimentale «Dovì va al Museo» attuata nel 2018 si è basata sull'applicazione di un nuovo concetto di accessibilità, che non era limitata al superamento di barriere architettoniche, garantita dall'uso della telepresenza, ma si è basata sulla possibilità di assicurare l'accesso culturale al Museo al di là dalle proprie mura, creando inoltre alleanze operative con altre istituzioni, come la scuola, e mirando al raggiungimento di un benessere diffuso nei partecipanti e al conseguimento di finalità educative legate alla cittadinanza attiva.

Il Museo, in quest'ottica, è divenuto 'Museo cerniera' o, ancor di più, 'Museo ponte' tra la ricerca accademica e la cittadinanza. Il sistema di telepresenza robotica mobile (STRM) utilizzato, denominato in maniera amichevole «DOVì» dal nome della scuola proprietaria del robot (Istituto Comprensivo D'Ovidio di Campobasso), ha permesso, infatti, di sperimentare che questo ponte è concretamente attuabile non solo con il mondo della scuola, ma potrebbe essere allargato a tante altre realtà come ospedali, carceri o persone impossibilitate a raggiungere fisicamente il museo, in una interazione reale e verso un moderno processo di democratizzazione del sapere nuova frontiera delle Terza Missione universitaria.

Il Robot Dovì ha permesso di aprire le porte del Museo a studenti che si trovavano in un'aula didattica della loro scuola e farli collaborare attraverso un'attività didattica strutturata con un altro gruppo di ragazzi in presenza reale al Museo.

In primo luogo, dunque, la sperimentazione ha coinvolto il radicale cambiamento dell'ambiente di apprendimento che ha assunto caratteristiche nuove e particolarmente favorevoli all'acquisizione di abilità, conoscenze e competenze. L'aula tradizionalmente intesa come luogo di apprendimento caratterizzato da strumenti convenzionali, quali libri, quaderni, L.I.M. e computer, si è trasformata in un luogo aperto e di interazione attiva. Grazie alla mediazione del robot Dovì, lo spazio virtuale si è ampliato. Lo schermo del computer non ha svolto solo la funzione di mostrare uno stralcio della realtà o di comunicare con chi è lontano, ma è diventato lo sguardo che va alla ricerca di un indizio, la voce che parla con l'altro, il passo di chi si muove in uno spazio sconosciuto, all'interno del quale bisogna affidarsi all'altro per andare nella direzione giusta. Così l'ambiente di apprendimento è andato oltre l'aula e ha allargato i suoi confini inglobando il Museo. Quest'ultimo, diversamente dall'aula, è un ambiente privilegiato dalla ricchezza e all'autenticità dei materiali esposti, ma durante la sperimentazione è diventato il luogo nel quale gli alunni agivano svolgendo una serie di attività di carattere didattico (Andreassi, Lettino, Manocchio, Palladino, 2020). Non più e non solo spazio espositivo ma luogo di interazione e collaborazione, grazie alle attività proposte e alla presenza di Dovì, il museo è diventato luogo di apprendimento attivo tutt'uno con l'aula. Così il museo e l'aula sono diventati un unico ambiente di apprendimento, inteso come luogo privilegiato «dove tutti possono trovare uno spazio di espressione e contribuire al lavoro comune, con le proprie possibilità e capacità» (Scapin, 2016).

Il percorso didattico ha permesso quindi una vera interazione tra pubblico presente e a distanza: ogni parte aveva bisogno dell'altra parte per poter portare a compimento le consegne. Un leggero vantaggio lo avevano i ragazzi in presenza al Museo che potevano esplorare in maniera diretta il Museo, ma senza lo scambio e il supporto delle informazioni che avevano i compagni a distanza non potevano arrivare al risultato: ciò ha contribuito al bilanciamento delle parti e allo sviluppo della collaborazione. La sperimentazione è stata verificata attraverso dei test e ripetuta a seguire con dei miglioramenti metodologici.

Oltre a questa prima significativa esperienza, negli anni successivi caratterizzati dalle nuove esigenze di distanziamento e in alcuni momenti di vera e propria lontananza legate alla pandemia Covid, il MuSEP ha sperimentato nuove forme di accessibilità attraverso la multimedialità con altre sperimentazioni di didattica a distanza. Sono state attuate proposte didattiche attraverso la piattaforma Google Meet utile per le videoconferenze ma adatta dal Museo per creare piccole aule online.

L'uso di Meet è stato strutturato attraverso la creazione di molteplici stanze virtuali in cui i ragazzi potessero lavorare online in piccoli gruppi utilizzando le fonti del Museo che sono state scansionate e rese accessibili. L'operatore museale riusciva a passare da una stanza virtuale all'altra e coordinare e verificare il lavoro attraverso anche il sapiente uso dell'estensione di Chrome denominata Mute Tab di Meet. Il laboratorio proposto per la prima volta nel 2021 in collaborazione con l'ITAS Pertini di Campobasso e riproposto poi a più scuole secondarie, è stato quello sul tema del Fascismo a scuola denominato «Libro e Moschetto, studente perfetto» che ha permesso di avvicinare i ragazzi alle fonti del periodo fascista come Pagelle, quaderni, libri di testo, registri, libri di letteratura per l'infanzia, per una lettura consapevole e critica dei materiali.

Il laboratorio con il robot sperimentato prima della pandemia è stato replicato più volte durante il periodo pandemico con un'altra scuola proprietaria di un robot drone (Convitto M. Pagano di Campobasso) che ha prestato il supporto tecnologico, e ha permesso di esplorare il Museo a distanza da parte degli studenti e rintracciare elementi della scuola del passato attraverso una caccia alle informazioni a distanza. Questo percorso è stato utilizzato sia con scuole primarie che secondarie di I grado.

Vi è stata anche un'ulteriore sperimentazione che ha previsto l'uso del Robot durante la Manifestazione delle Famiglie al Museo (FAMU)[3] nell'ottobre del 2023 in cui il Robot ha avuto la determinante funzione di collegamento e accessibilità per riuscire a risolvere una Escape room ambientata nel Museo della scuola.

«Il Museo parlante»: lo strumento degli Audio-zoom

Un altro strumento sperimentato dal MuSEP e ancora in via di realizzazione concreta è stato l'audio zoom. Si tratta di uno strumento moderno e necessario in un museo perché rivela il valore e il significato nascosto delle cose; si tratta di audio brevi e molto efficaci della durata da 1 a massimo 3 minuti. Il messaggio deve essere ben costruito partendo da studi scientifici e reso in un testo breve ed efficace, con un messaggio semplificato ma non banale. Importante anche l'attenzione agli aspetti tecnici sia nella resa dell'audio, realizzato con la voce di attori professionisti, e con accurati accorgimenti tecnici e audio di sottofondo. L'altra caratteristica degli audio-zoom è la caratteristica dell'integrabilità perché collocabile all'interno del percorso museale ma anche all'interno di cataloghi, brochure e supporti digitali,

[3] Informazioni sulla Giornata Famu 2023 all'Unimol sono reperibili sul sito Unimol: https://www2.unimol.it/blog/2023/10/06/unimol-e-famu-2023-la-giornata-nazionale-delle-famiglie-al-museo/

diffondendo in maniera estesa il messaggio attraverso un semplice QR code. Esso è anche ampliabile: perché all'interno dello stesso museo possono essere aggiunti altri contenuti in base ai nuovi allestimenti o acquisizioni ed è anche complementare perché mentre si ascolta si può vedere il bene culturale, toccarlo o fare altre attività.

A differenza di altri prodotti come i video per esempio, l'audio zoom non ruba la scena al bene culturale ma lo potenzia e lo rende fruibile in maniera amplificata rendendo il bene il vero protagonista.

Inoltre l'audio, se curato da professionisti, sia nel contenuto sia nella resa tecnica, permette un coinvolgimento emotivo e un'acquisizione rapida e efficace di informazioni.

Il video, oggi, non si rivela più lo strumento migliore per una rapida ed efficace acquisizione di informazioni, in una contemporaneità in cui c'è sempre meno tempo e meno attenzione.

Attraverso i QR code il messaggio dell'audio zoom è facilmente diffondibile e arriva nel minor tempo possibile svelando il valore nascosto degli oggetti in pochissimo tempo. Per tutte queste ragioni di efficacia dello strumento si è deciso di realizzare degli audio-zoom per il Museo della scuola rappresentando a livello uditivo dei frammenti di storia ma soprattutto rendendo fruibili alcuni oggetti del Museo creando in tal modo il «Museo Parlante» . Gli oggetti del Museo della scuola negli audio-zoom, in via di definizione, si raccontano come se avessero una propria vita, rendendo così il percorso più accattivante per tutte le tipologie di utenti.

«Memorie di scuola e patrimonio storico educativo»: lo strumento dei Podcast

Il podcast è una trasmissione radio diffusa via Internet, scaricabile e archiviabile in un lettore MP3 o sullo smartphone o su altri supporti. L'origine della parola si deve a Ben Hammersley, giornalista BBC, che nel 2004 scrisse un articolo per the Guardian intitolato «Audible revolution» sul nuovo fenomeno dei file audio in formato MP3, coniando, appunto, il termine podcast. Secondo l'opinione di alcuni, il termine *podcast* deriva dalla fusione di due parole: iPod e *broadcasting*. Altre versioni indicano che il termine discenda dall'acronimo *Personal Option Digital CAST* o *Personal On-Demand Broadcast*, per evitare che la tecnologia venisse collegata esclusivamente all'azienda Apple. Da un punto di vista strettamente linguistico dunque non esiste una definizione univoca della parola *podcast*.

La differenza tra podcasting e streaming è che nel primo caso la fruizione è libera, asincrona, nel secondo la trasmissione è *live*, in tempo reale.

I podcast pertanto sono episodi audio caricati online che possono essere ascoltati grazie a un client. Il software riceve automaticamente le nuove puntate. L'altro

aspetto che rende interessante questo strumento è la serialità che posiziona il fruitore in una condizione di attesa.

L'interesse del Museo della scuola verso questo strumento è nato grazie alla progettazione e vincita del bando «Piccoli Musei» (Decreto del Ministero della cultura n.145 30 marzo 2023).

Gli obiettivi di un podcast in una strategia di comunicazione museale sono molti e differenziati tra loro. I podcast infatti costituiscono sicuramente uno strumento aggiuntivo per i visitatori abituali del Museo ma sono anche un dispositivo utile per raggiungere nuovi e potenziali visitatori che possono usufruirne anche a distanza ed esserne incuriositi dal contenuto tanto da programmare una visita in presenza.

Attraverso i podcast è possibile anche creare percorsi di formazione e networking tra professionisti del settore culturale, ma anche anticipare temi che saranno affrontati successivamente in seminari in presenza e possono essere anche vettori di promozione per argomenti specifici. Inoltre i podcast possono avere una grande valenza didattica perché possono favorire un percorso di apprendimento all'interno del museo o essere il risultato di un laboratorio didattico. Sicuramente i podcast rendono concreta la creazione di un ambiente-museo che supera i confini fisici delle sale, costruendo empatia e vicinanza anche con persone fisicamente a distanza.

La scelta di utilizzare questo strumento, oltre a fornire un ausilio importante ai visitatori in presenza del Museo della scuola, è utile per ispirare persone distanti geograficamente che possono accostarsi al mondo della scuola del passato mentre stanno svolgendo qualsiasi attività quotidiana e maturare così l'idea di visitare il Museo per completare l'esperienza a livello fisico.

Riassumendo quindi il podcast ha quindi più funzioni: può sia avvicinare un pubblico lontano, sia aggiornarlo, oppure può completare una visita in presenza. Inoltre questo strumento può avere una valenza aggiuntiva perché oltre che essere goduto nel semplice ascolto può divenire un progetto educativo perché può essere costruito insieme agli utenti in una proposta didattica innovativa nei linguaggi e per la tecnologia utilizzata.

I podcast in costruzione per il Museo della scuola partono da un Archivio multimediale raccolto dal Ce.S.I.S.-MuSEP. Si tratta di una collezione di fonti orali riversate parzialmente in un prodotto multimediale e costituente una collana audiovisiva intitolata «Memorie di scuola» composta da 50 interviste-testimonianze realizzate con maestri, alunni e dirigenti scolastici (Andreassi R., Viola V. 2022).

I podcast, in via di definizione, sono costruiti attingendo a tali fonti orali e potranno essere arricchiti di rimandi agli oggetti musealizzati nell'esposizione. I podcast sono anche prodotti integrabili in percorsi di didattica a distanza ed educazione al patrimonio già attivati dal MuSEP durante il periodo pandemico, per

ampliare il pubblico del museo anche nella prospettiva di estendere il raggio d'azione del percorso museale, oltre alla popolazione locale, anche alla promozione turistica del territorio.

Il progetto prevede anche la digitalizzazione di alcuni elementi del patrimonio storico educativo evocato dalle interviste e conservato presso il MuSEP, attraverso l'implementazione dei QR code presenti all'interno del museo (già creati a partire dal 2015 per agevolare anche la visione all'interno delle teche per i portatori con disabilità motoria) e per potenziare la fruizione del pubblico reale e virtuale.

Questo progetto ancora in via di attuazione consentirà una maggiore fruibilità del museo, sia sotto il profilo dell'esperienza fisica sia di quella virtuale. Sarà in tal modo fornita un'esperienza di narrazione più empatica ed immersiva del Museo attraverso i podcast e la digitalizzazione del patrimonio culturale fruibile anche attraverso i QR code.

Il Tour virtuale del MuSEP: lo strumento della virtualità

All'interno delle esperienze di digitalizzazione del patrimonio e di apertura del Museo alla virtualità è in via di definizione anche il progetto di un Tour virtuale del Museo della scuola.

La progettazione fa parte del progetto MolisCTE - Casa delle Tecnologie del Comune di Campobasso di cui l'Università del Molise fa parte come partner, attraverso il Dipartimento SUSeF e il MuSEP. La Casa delle Tecnologie Emergenti di Campobasso è stata finanziata grazie alla partecipazione al bando del MIMIT Ministero per le Imprese e Made in Italy, che ogni anno promuove programmi di sperimentazione di nuove tecnologie in alcune città.

Il progetto è strutturato in nove ambiti tematici (Linee di ricerca): quello in cui il Ce.S.I.S. e il MuSEP sono promotori attivi è quello denominato «Il Molise a scuola tra Otto e Novecento»

All'interno di tale progetto il MuSEP si sta dedicando alla definizione, alla mappatura, allo studio e all'analisi del ricco ed articolato patrimonio storico-scolastico e storico educativo conservato nelle istituzioni scolastiche e nelle sedi di conservazione diffusi nella regione Molise; nonché a realizzare la messa a fuoco di alcuni «siti» specifici –figure/profili chiave nel panorama educativo, alcuni archivi scolastici o biblioteche scolastiche–, utili a rinvenire «reperti» funzionali alla più complessiva valorizzazione del patrimonio culturale regionale.

Ed è proprio in quest'ultima azione che si sta ipotizzando la realizzazione di un tour virtuale del Museo della scuola che prevede oltre a una passeggiata virtuale tra gli spazi del Museo della scuola, la possibilità di approfondire la storia di singoli beni culturali o ampliare le conoscenze attraverso delle schede di dettaglio per

«narrare» il ruolo delle istituzioni scolastiche ed educative nel contesto molisano e campobassano in particolare.

CONCLUSIONI

Il museo odierno che si apre alle nuove tecnologie deve avere come obiettivo la promozione del benessere al fine di raggiungere una cultura aperta e democratica. Le tecnologie digitali e l'innovazione all'interno di un museo devono essere di servizio alle istituzioni e alla comunità e di supporto alla qualità della vita della popolazione.

Dobbiamo considerare che se la comunicazione multimediale vuol dire «comunicazione mediante differenti media», ne consegue che il museo è sempre stato un ambiente comunicativo multimediale dove si è comunicato con la parola scritta, con le immagini fisse e in movimento, con gli oggetti, a volte con i suoni, oltre che con la articolazione dello spazio in un percorso più o meno obbligato (Negri, 2009) e sarebbe quindi futile parlare di ambiente multimediale come un elemento innovativo del museo, attuato solo attraverso la tecnologia. Il museo è sempre stato quindi un luogo multimediale che deve essere continuamente aggiornato attraverso le nuove tecnologie. Nelle nostre valutazioni e scelte dobbiamo anche porci il problema del sempre più breve ciclo vitale delle innovazioni multimediali che diverrà sempre più breve rendendo subito obsolete le tecnologie che adotteremo nei nostri musei.

Per questo è sempre importante mantenere un progetto storico e narrativo di Museo che sopravviva più a lungo rispetto agli strumenti multimediali che useremo e dovremo aggiornare necessariamente e continuamente nel tempo.

BIBLIOGRAFIA

Andreassi, R. (2023). Il patrimonio storico-scolastico tra ricerca, musealizzazione e didattica della storia. L'esperienza del Ce.S.I.S. e MuSEP dell'Università degli studi del Molise. *Nuova Secondaria* (n.8), pp. 139-157.

Andreassi, R. & Barausse, A. (2020). Il «Museo della scuola e dell'educazione popolare» nel sistema museale dell'Università del Molise: tra pratiche storiografiche, Terza missione e sperimentazione didattica. In A. Barausse, T. de Freida Ermel, & V. Viola (edd.), Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo (pp. 271-298). Lecce: Pensa Multimedia.

Andreassi, R., Lettino, M.D., Manocchio, C. & Palladino, F. (2021). *Nuove tecnologie, innovazione didattica, accessibilità al patrimonio storico scolastico. Quando il robot, tra scuola e museo, aiuta la storia* In Atti del II Congresso Nazionale della Sipse, Ascenzi A., Covato C. & Zago G. (Cur.). Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il

rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Edizioni EUM, pp.169-194.

Andreassi, R. & Viola, V., La costruzione di un «Archivio della memoria». La memoria scolastica attraverso la voce dei suoi protagonisti nel Molise del Novecento. In Atti International Conference Prin The School its many pasts, Macerata 2022 in corso di stampa.

ANVUR (2015). Manuale per la valutazione della terza missione delle università italiane. ANVUR.

Ascenzi, A. y Brunelli, M. (2020). I musei universitari del patrimonio storico-educativo e la Terza Missione: una sfida o un'opportunità? Riflessioni dal Museo della Scuola dell'Università di Macerata. In Barausse A., de Freitas Ermel T., & Viola V. (Cur.), Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo Pensa Multimedia, pp. 237-246.

Barausse, A. (2013). E non c'era mica la bic. Le fonti orali nel settore della ricerca storico scolastica. In Cavallera, H.A. (Cur.), La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca, tomo II, Pensa Multimedia Editore, pp. 539-560.

Barausse, A., De Freitas Ermel, T. & Viola, V. (Cur.) (2020), Prospettive incrociate sul patrimonio storico artistico, Atti dell'incontro internazionale di studi 2-3 maggio 2018, Pensa MultiMedia.

Bentkowska-Kafel, A., Denard, H. & Baker, D. (Cur.), (2012). Paradata and transparency in virtual heritage. Ashgate Publishing Limited.

Bodo, S. & Cimoli, A.C. (2023). *Il Museo necessario. Mappe per tempi complessi*. Nomos

Bodo, S. & Demarie, M. (2003). *Introduzione. Perché il museo relazionale?* In Bodo, S. (Cur.) *Il museo relazionale: riflessioni ed esperienze europee*. (p. XI). Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.

Bodo, S., Mascheroni, S. & Panigada, M.G. (2016). Un Patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale. Mimesis.

Bonini, T. & Perrotta, M. (2023) Che cos'è un podcast. Carocci

Brunelli, M. (2020). Alle origini del Museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento. Edizioni EUM.

Brunelli, M. (2018). L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola. FrancoAngeli.

Bucarelli, P. (1972). Funzione didattica del museo d'arte moderna. In Il museo come esperienza sociale. Atti del convegno di studi sotto l'alto patronato del Presidente della Repubblica (pp. 85-90). De Luca Editore.

Cerquetti, M. (2014). Marketing museale e creazione di valore: strategie per l'innovazione dei musei italiani, Franco Angeli.

Dernie, D. (2006). Design espositivo. Logos (Ed.).

Escolano Benito, A. (Cur.) (2007). La cultura materiale de la escuela, Berlanga de Duero, CEINCE.

Kerr C. (2001). The use of the university. Harvard University Press.

Lawn, M. & Grosvenor, I. (Cur.) (2005). Modelling the future. Exibitions and the Materiality of Education, Design, Technology, Objects, Routines. Symposium Books.

Martini, B. (Cur.) (2016). Il museo sensibile. Le tecnologie ICT al servizio della trasmissione della conoscenza. FrancoAngeli.

Miglietta, A.M. & Boero, F. (2016). Musei universitari e terza missione: azioni concrete. *Museologia Scientifica Forum* (10: 56-60)

Miglietta, A.M. (2012). Pensare e fare in modo nuovo: il Museo «partecipato» . *Il Bollettino*. (n. 10/11) pp. 41-43.

Miglietta A.M. (2016). Il ruolo dei musei nella «neonata» terza missione delle Università. *Museologia Scientifica Memorie* (n. 16), pp.118-123.

Montella, M. & Dragoni, P. (2010). Musei e valorizzazione dei Beni culturali. Atti della Commissione per la definizione dei livelli minimi di qualità delle attività di valorizzazione. Edizioni EUM.

Negri, M. (2009) Il Museo tra passato e futuro. Comunicazione e multimedialità in INSULA FULCHERIA p. 270

Paciaroni, L. (2021), Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985), Edizioni EUM.

Palladino, F. (2022). Il patrimonio storico-educativo 'virtuale': sperimentazioni e nuovi scenari. *QTimes – webmagazine* (Anno XIV - n. 4), pp. 487-501. Codice doi: 10.14668/QTimes_14434

Pietroni, E. & Ferdani, D. (2021). Virtual Restoration and Virtual reconstruction in Cultural Heritage: Terminology, methodologies, visual representation techniques and cognitive models. Information, 12(4), 167.

Pomante, L. & Brunelli, M. (2017). Un recente colloquio internazionale di studi sulla cultura materiale della scuola e sulle nuove sfide che attendono la ricerca storico-educativa. *History of Education, and Children's Literature*, 12(2), 643-652.

Pizzigoni, F. D. (2022), Tracce di patrimonio. Fonti per lo studio della materialità scolastica nell'Italia del secondo Ottocento, Pensa Multimedia.

Sani, R. (2011). Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea. Macerata: EUM.

Scapin, C. & Da Re, F. (2016). Introduzione. In Didattica per competenze e inclusione. Erickson, p. 14.

Spallazzo, D., Spagnoli, A. & Trocchianesi, R. (2009). Tecnologie, linguaggi, fruizione verso una trasformazione design-oriented. AICA

Smith, K. (2009). The Future of Mobile Interpretation. In Bearman D. & Trent J. (Cur.), Museums and the Web: Proceedings, Toronto: Archives & Museum Informatics.

Somoza Rodriguez M. (2013) Museologia de la educacion: divulgación cultural, atractivo turistico o practica historiografica? In Badanelli A. & Meda J. (Cur.), La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas, Eum, pp. 141-166.

Vergo P. (Cur.) (1989). The new museology. Reaktion Books.

4.4. MUSEOS UNIVERSITARIOS

L'IMMAGINE DEL CORPO NELLA PEDAGOGIA E NELLA SCUOLA PADOVANA TRA OTTOCENTO E NOVECENTO NEL MUSEO DELL'EDUCAZIONE DI PADOVA

La imagen del cuerpo en la pedagogía y la Escuela Paduana entre los siglos XIX y XX en el Museo de la Educación de Padua

The Image of the Body in Pedagogy and the Paduan School Between the 19th and 20th Centuries in the Museum of Education In Padua

Carla Callegari
Università degli studi di Padova (Italia)
orcid.org/0000-0002-5087-1774

Riassunto

Alcuni materiali, documenti e collezioni conservati nel Museo dell'Educazione di Padova sono riconducibili allo studio della fisiologia umana tra la fine dell'Ottocento e gli anni Venti del Novecento. Cartelloni murali, e libri, documentano un'attenzione particolare riservata all'immagine e alla cura del corpo e all'insegnamento della fisiologia umana. Questa attenzione in campo scolastico richiama la pedagogia dell'epoca, sia nazionale che locale. In quel periodo, infatti, a Padova la scuola positivistica studia il funzionamento del corpo e della mente umana, sia dal punto di vista psicologico che pedagogico, anche al fine di stabilire le migliori condizioni personali e sociali nelle quali poter realizzare l'educazione.

Parole chiave: Museo dell'Educazione; Positivismo padovano; Immagine del corpo; Pedagogia, Scuola.

Resumen

Algunos materiales, documentos y colecciones conservados en el Museo de Educación de Padua se remontan al estudio de la fisiología humana entre finales del siglo XIX y la déca-

da de 1920. Carteles murales y libros documentan la especial atención prestada a la imagen y el cuidado del cuerpo, así como a la enseñanza de la fisiología humana. Esta atención en el ámbito escolar recuerda la pedagogía de la época, tanto nacional como local. De hecho, en aquella época, en Padua, la escuela positivista estudiaba el funcionamiento del cuerpo y de la mente humanos, tanto desde el punto de vista psicológico como pedagógico, también con el objetivo de establecer las mejores condiciones personales y sociales en las que pudiera desarrollarse la educación.

Palabras clave: Museo de la Educación; Padua Positivismo; Imagen corporal; Pedagogía, Escuela.

Abstract

Some materials, documents and collections preserved in the Museum of Education in Padua can be traced back to the study of human physiology between the end of the 19th century and the 1920s. Wall posters, and books, document the special attention paid to the image and care of the body, and the teaching of human physiology. This attention in the school field recalls the pedagogy of the time, both national and local. In fact, at that time in Padua, the positivist school studied the functioning of the human body and mind, both from a psychological and pedagogical point of view, also with the aim of establishing the best personal and social conditions in which education could take place.

Keywords: Museum of Education; Padua Positivism; Body image; Pedagogy; School.

INTRODUZIONE

Il Museo dell'Educazione dell'Università di Padova è stato aperto nel 1993 all'interno del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, e oggi è parte del nuovo Dipartimento di Filosofia Sociologia Pedagogia Psicologia Applicata – FISPPA e del Centro di Ateneo per i Musei - CAM dell'Università di Padova[1], che comprende altri tredici musei[2].

[1] Il CAM stabilisce le linee comuni che riguardano lo sviluppo scientifico e culturale di Musei e Collezioni, in termini di catalogazione delle collezioni, secondo criteri omogenei e funzionali, nel rispetto delle normative nazionali così da garantire il miglior dialogo con le principali banche dati in ambito internazionale; conservazione delle collezioni, promuovendo le attività di restauro e ripristino conservativo, nonché il loro arricchimento con nuove acquisizioni e donazioni; promozione delle attività di studio e ricerca nell'ambito dei Musei e delle Collezioni, favorendo lo scambio anche con docenti e ricercatori di altri Atenei italiani ed esteri, nonché la partecipazione dei Musei a progetti di ricerca di alto livello. Il CAM valorizza il patrimonio, cura i rapporti con enti e associazioni museali a livello nazionale e internazionale, supporta l'attiva partecipazione dei suoi Musei ai principali eventi internazionali di grande respiro: *Notte Europea dei Ricercatori*, *Settimana dei Beni culturali*, *Settimana della ricerca scientifica*, *Settimana del Pianeta Terra*, *European Academic Heritage Day*, *Festival dello sviluppo sostenibile*, *International Museum Day*.

[2] Il Museo è affidato alla direzione scientifica della prof.ssa Carla Callegari ed è presente nel sito di Ateneo, in quello di Dipartimento e nei canali social come Facebook e Istagram Si vedano https://

Il Museo ha acquisito molti materiali di uso scolastico e relativi all'educazione extrascolastica come fonti documentarie, come quaderni, registri, testi, prodotti delle scuole professionali; filmine ad immagine fissa (Callegari, 2018, 2020); materiali legati alla scrittura (pennini, carte assorbenti, cartelle); particolari banchi, come quelli delle scuole all'aperto, giochi e giocattoli, oggetti per la cura dell'infanzia; fotografie, immagini, illustrazioni; libri scolastici, di letteratura per l'infanzia e giornalini.

Le collezioni comprendono anche una ricca raccolta di quadri murali, circa duecento, databili tra la fine dell'Ottocento e gli anni Settanta del Novecento che si riferiscono a diverse discipline o argomenti: arti e mestieri, mezzi di trasporto, botanica, zoologia, geografia, scienze, astronomia, storia, tecnologia, geometria, medicina, religione, morale, anatomia e fisiologia umana.

In questo saggio, a titolo esemplificativo, si prendono in considerazione fonti di diversa tipologia: tre quadri murali riconducibili allo studio della fisiologia umana che risalgono alla fine dell'Ottocento; il *Dizionario delle scienze pedagogiche* curato da Giovanni Marchesini[3] e pubblicato nel 1929; il volumetto di Vittorina Sireni[4] *Lezioncine d'igiene pei fanciulli* del 1884; ed infine i banchi a zaino della scuola mobile all'aperto «Giocosa» di Este (Padova). Questi materiali documentano un'attenzione particolare riservata da medici e pedagogisti positivisti allo studio, alla cura del corpo e alla sua rappresentazione, e l'impegno della scuola e dei docenti per diffondere l'insegnamento e l'apprendimento della fisiologia umana e dell'igiene.

---

www.fisppa.unipd.it/servizi/museo-educazione; https://www.musei.unipd.it/it/educazione; https://www.facebook.com/museoeducazioneunipd/; https://www.instagram.com/museoeducazioneunipd/.

[3] Giovanni Marchesini nacque a Noventa Vicentina (Vicenza) il 18 settembre 1868. Dopo il conseguimento della libera docenza, nel dicembre del 1900 iniziò il suo insegnamento nell'Università di Padova tenendo il corso di Filosofia morale, prima come libero docente, poi come straordinario (1902) e infine come ordinario (1906). Dall'anno accademico 1922-23 fu trasferito alla cattedra di Pedagogia, che per incarico egli teneva già da 20 anni. Fu il più brillante allievo di Roberto Ardigò e poi fedele continuatore della sua filosofia e pedagogia positivistica. Nel 1899 Marchesini fondò e diresse la *Rivista di filosofia e scienze affini*, nel 1929, sotto la sua direzione, fu pubblicato il *Dizionario delle scienze pedagogiche* (2 voll.) al quale collaborarono una quarantina di studiosi, molti dei quali di indirizzo non positivistico. Marchesini morì a Padova l'8 novembre 1931 (Zago, 2014).

[4] Vittoria (Vittorina) Sireni nacque a Solarolo Rainerio (Cremona) il 26 dicembre 1849. Trasferitasi a Padova, pubblicò tra il 1882 e il 1888 alcuni scritti che le diedero una certa notorietà, in particolar modo nei circoli cittadini più impegnati in ambito sociale e culturale. Vittorina orientò le sue energie all'assistenza dell'infanzia abbandonata e alle opere filantropiche tanto da essere nominata, nel 1901, presidentessa del Patronato scolastico cittadino. A questa istituzione, sorta solo pochi anni prima (1897), si dedicò attivamente, contribuendo a darle una forte impronta educativa, in particolare con l'istituzione di ricreatori e doposcuola. Tra i suoi scritti si ricordano gli *Ammaestramenti intorno al bello scrivere ed alle composizioni letterarie per le scuole normali e magistrali* (1888, 3a ediz.) e le *Lezioncine d'igiene pei fanciulli* (1884). Morì a Padova il 25 febbraio 1929.

Questo materiale è rappresentativo dell'intersecarsi tra la storia della pedagogia, dell'educazione e della scuola, ed anche di come gli studi pedagogici e medici fossero tradotti sia in un linguaggio iconografico-scientifico, sia in un codice linguistico semplice ed adatto agli alunni, senza che questo perdesse di scientificità.

Un intreccio di fonti dal Museo dell'Educazione

I quadri murali presi in considerazione sono tra i più antichi che il Museo di Padova conserva: la scritta posta in calce recita a sinistra *Tavole Anatomiche Murali ad uso delle scuole Pubblicate dal Dott. A. Fiedler, Professore di Anatomia in Dresda*, al centro *Proprietà riservata per l'Italia*, e a destra *Ditta Editrice G.B. Paravia e Comp. (Figli di I. Vigliardi) Torino-Roma-Milano-Firenze*. Le tavole sono quindi di importazione tedesca, così come accadeva in quel momento in Italia anche per molti sussidi didattici che provenivano o dalla Francia o dalla Germania, in quanto le ditte italiane non erano ancora del tutto attrezzate a produrli. La Paravia sarà una delle prime Case Editrici italiane a dare, a partire dal 1876, «forte impulso alla produzione e alla vendita di materiale didattico (quadri murali, alfabetieri e pallottolieri, celebri globi terrestri) e di carte e atlanti geografici, consolidando gradualmente un settore che per almeno un secolo avrebbe poi costituito uno dei capisaldi più fruttiferi della casa editrice» (Chiosso, 2020).

I quadri murali erano in uso in molti paesi europei, dalla Svezia (Evertsson, 2022), alla Spagna (del Mar del Pozo Andrés, 2013;) dove l'egemonia della produzione francese monopolizzava il mercato: anche i quadri murali spagnoli erano pertanto di importazione (del Rey, Santiesteban, Ramos Zamora, 2022). Nel catalogo della mostra svoltasi a Catania *Natura Elegans* le tavole conservate a Padova sono così elencate: «Fiedler Alfred, *Anatomische Wandtafeln fürden Schulunterricht.* 4 pannelli doppi (53x126 cm): 1. Apparato scheletrico, 2. Muscoli e apparato scheletrico, 3. Organi interni dell'uomo, 4. Il sistema nervoso e gli organi di senso. Imp.-Fol. Meinhold & Söhne, Dresden, 1886» (Alberghina, 2019, pp. 36-37). Nella collezione del Museo manca solo la tavola n. 3, mentre le n. 1, 2 e 4 corrispondono all'elenco.

Nella scuola italiana di fine Ottocento, povera di mezzi e di finanziamenti, avere a disposizione quadri illustrativi che potessero dare visivamente conto di quanto veniva appreso era una grande opportunità per gli alunni, che provenivano spesso da contesti socio-culturali deprivati e comunque avevano esperienze limitate, e per gli insegnanti che avevano nell'immagine un valido aiuto alle loro spiegazioni e la possibilità di far concretamente vedere ciò che si studiava. Questi sussidi visivi evolveranno poi in altri, come le filmine a immagine fissa, i film superotto, le videocassette, fino ad arrivare oggi alle lavagne interattive.

Le insegnanti e gli insegnanti erano attenti a trasformare le nozioni scientifiche relative alla fisiologia umana e alle conoscenze scientifiche che si andavano precisando attraverso gli esperimenti condotti nei laboratori medici e di psicologia, in un linguaggio comprensibile dai bambini, che veicolasse anche importanti nozioni di igiene atte a mantenere in salute il corpo (Polenghi, 2022). Padova, ad esempio, a fine Ottocento era ancora una città polverosa e poco salubre soprattutto per l'infanzia che viveva in condizioni di povertà materiale.

Al Museo è conservato il libretto di Vittorina Sireni *Lezioncine d'igiene pei fanciulli* (1886 2a ed.) scelto dal Comune di Padova come libro di premio per le alunne delle scuole elementari: a loro l'autrice scrive: «L'Igiene deve formare parte importante della vostra educazione fisica e morale. È colla salute che avrete la robustezza delle membra, la vivacità dell'intelletto, la pace del cuore». Nella prima parte del volumetto una mamma spiega alla figlia, in termini scientifici, le parti del corpo; nella seconda elenca i luoghi salubri e i comportamenti sani da tenere; nella terza infine dà qualche indicazione di igiene morale[5].

Quadri murali e libri per bambini, indici dell'attenzione in campo scolastico alla fisiologia umana e all'igiene, riflettono la pedagogia dell'epoca, sia nazionale che locale. In quel periodo, infatti, in Italia e a Padova la scuola positivistica studia il funzionamento del corpo e della mente umana, sia dal punto di vista psicologico che pedagogico, anche al fine di stabilire le migliori condizioni personali e sociali nelle quali poter realizzare l'educazione. L'Ateneo patavino è il centro di elaborazione del pensiero positivista in tutte le scienze: l'antropologia di Giovanni Canestrini (1835-1900), che insieme a Paolo Mantegazza (1831-1910)[6] è un pioniere in questa disciplina, è quella di un convinto darwiniano (Martinelli, 2016). Canestrini ricopre per alcuni anni anche la cattedra di zoologia sempre sostenendo posizioni darwiniane e positiviste, mentre alcuni suoi successori, Paolo Enriques

[5] Le parti del corpo sono così elencate: la nettezza del corpo, i capelli e la testa, gli occhi, le palpebre e le ciglia, l'orecchio, il naso, la bocca, i denti, la lingua, la gola, lo stomaco, le mani, i piedi. La seconda parte è costituita da: bagni, ospizi marini, date aria alle camere, la stufa, moto e riposo, ginnastica, i fiori, della buona scelta dei cibi, veleni, insetti velenosi, l'acqua, i vestiti, in montagna, la vaccinazione (Sireni, pp. 135-136). Infine l'igiene morale, argomento della terza parte, viene definita come «l'influenza del morale sul fisico, anche i dolori d'animo, le forti passioni, il non sapersi frenare in certi momenti di eccitamento soverchio possono essere causa di patimenti fisici ed anche talvolta di vere e pericolose malattie» (p. 118).

[6] Mantegazza definisce l'antropologia non solo come storia naturale dell'uomo (filodarwiniana), ma anche come etnologia ed etnografia. Nel 1870 dà vita alla Società italiana di antropologia e etnologia in polemica con l'antropologo Giuseppe Sergi (1841-1936). L'antropologia italiana, fino alla svolta dell'epoca fascista, rifiuta l'identificazione tra nazione e razza, distinguendosi così da quella tedesca.

(1878-1932) in particolare, sosterrà l'eugenetica alla luce della teoria dell'ereditarietà mendeliana.

Roberto Ardigò (1828-1920) – il maggiore esponente italiano del Positivismo filosofico e pedagogico – che conosce la psicologia sperimentale del tedesco Wundt, elabora le proprie teorie psicologiche e le espone nel volume *Psicologia come scienza positiva* (1870). Fondamentale la sua teoria della percezione che ha risvolti educativi importanti: «la cosiddetta 'irritabilità degli organi' può essere tradotta in termini di efficacia e di prontezza da parte del soggetto, grazie all'attività rinforzante dell'*esercizio*, tanto da diventare *abitudine*» (Pironi, 2000, p. 95). Proprio questa abitudine corretta è l'obiettivo dell'educazione che deve mettere in atto il metodo oggettivo attraverso la lezione di cose e il riconoscimento delle proprietà degli oggetti (Zago, 2021; Pironi, 2021). Ardigò a Padova propone l'istituzione della cattedra di psicologia sperimentale e ottiene dal Ministro Bacelli il finanziamento per acquistare dalla ditta Zimmermann di Lipsia alcuni strumenti da laboratorio psicologico. Questi materiali, utilizzati poi dallo psicologo Vittorio Benussi (1878-1927), sono ancora oggi conservati nella collezione del Dipartimento di Psicologia Generale.

Giovanni Marchesini, allievo e successore di Ardigò, rivaluta il corpo nel processo educativo, inserendosi in questo filone che vede attivo in Italia anche Cesare Lombroso (1835-1909). Lombroso, nelle sue ricerche darwiniane di «fede» positivistica, cercò di individuare le caratteristiche fisiche, cioè costituzionali, tipiche dei criminali, cioè di quei soggetti la cui natura biologica determinasse quasi una malattia sociale. «Inoltre, secondo il medico torinese tali caratteristiche fornivano la prova del fatto che i criminali fossero il prodotto d'una 'degenerazione' evoluzionistica, o di una forma di 'atavismo', cioè di un processo di regressione in virtù del quale il criminale era più vicino, da un punto di vista biologico, alla scimmia, cioè il nostro antenato filogenetico più vicino, che all'uomo» (Rippa Bonati, Zampieri, 2016, p. 149).

Marchesini studia la mente umana anche in relazione al corpo e, quando nel 1929 pubblica il *Dizionario delle scienze pedagogiche*, nella *Prefazione* scrive: «Sono ampiamente e degnamente rappresentate *l'Educazione fisica*, nei suoi dati più particolari, e *l'Igiene scolastica* nei suoi fondamenti teoretici e nelle sue applicazioni pratiche». A questi argomenti corrispondono due sezioni e numerose voci del *Dizionario*, molte delle quali compilate dal medico igienista padovano Alberto Graziani[7] con descrizioni scientifiche e linguaggio medico.

[7] Graziani, tra le sue opere, aveva scritto nel 1905 il volume *Sulla illuminazione naturale delle abitazioni e sui metodi per determinarla. Ricerche eseguite con speciale riguardo alle scuole della città di Padova*. Milano: Tipografia Pietro Agnelli.

L'anatomia umana, l'igiene, la prevenzione

La tavola numero 4. *Il sistema nervoso e gli organi di senso*, rappresenta il cervello e la colonna vertebrale, l'orecchio e l'occhio in tutte le loro parti che sono numerate. Questo fa presupporre che le tavole fossero accompagnate da una spiegazione scritta che illustrava gli organi. Strumento prezioso nella scuola ottocentesca, questa tavola trova riscontro sia nel *Dizionario* di Marchesini, sia nel libretto ad uso dei maestri e delle famiglie di Vittorina Sireni.

Immagine 1. *Il sistema nervoso e gli organi di senso (carta telata e legno125x50 cm). Tavole Anatomiche Murali pubblicate dal Dott. A. Fiedler, Professore di anatomia in Dresda, 1886 Ditta Editrice G.B. Paravia e Comp. (Figli di I. Vigliardi) Torino-Roma-Milano-Firenze.*



Fonte: *Museo dell'Educazione, Padova.*

Nel *Dizionario* la voce «Occhio» – come quella «Occhiale», cioè lo strumento che corregge le imperfezioni della vista – è curata da Graziani, che ne dà una definizione scientifica: «Il senso della vista ha per organo l'*Occhio* che è un organo pari, simmetrico, sito nella cavità orbitaria, al disotto del cervello e sopra l'osso mascellare. Nel fondo dell'orbita vi è un foro attraverso al quale passa il nervo ottico» (vol. II, p. 131). La descrizione continua con l'elenco delle parti dell'occhio – bulbo oculare, palpebre, pupilla, glandula lacrimale, sclerotica con la cornea, coroide con iride, retina, camera posteriore e anteriore, umore acqueo, congiuntiva, muscoli dell'occhio – e la relativa spiegazione scientifica. Graziani passa poi ad illustrare il meccanismo della visione che avviene attraverso un apparecchio diottrico e uno di eccitazione retina. Infine elenca e spiega le malattie dell'occhio come l'essere emetrope, la miopia, l'ipermetropia, la presbiopia, l'astenopia, l'astigmatismo, la nittalopia, l'emeralopia, l'amaurosi che comporta cecità, il glaucoma e la cataratta.

Marchesini scrive il punto B) della voce che inizia così: «Se molto può l'esercizio nell'educazione naturale e intenzionale degli organi di senso, ciò particolarmente

è da rilevarsi per l'organo della vista». La voce continua poi con una citazione di Giuseppe Ovio[8] nella quale l'oftalmologo porta una lunga serie di esempi di persone che vedono distintamente – il pastore che riconosce i suoi animali, la madre che legge sul viso dei figli, il commerciate che riconosce la propria merce, i periti calligrafi, il cacciatore – per concludere «Tutte cose alle quali si avvia soltanto coll'educazione dell'*Occhio* ma queste materialità sono ancora grossolane rispetto a quello che l'*Occhio* può fare coll'educazione nel campo dell'arte e della scienza (voll. II, pp.131-132). La fede positivistica nel potere dell'educazione quindi emerge anche in questa considerazione che da un lato pone in evidenza la capacità scientifica di conoscenza del corpo umano, e dall'altro confida nelle buone abitudini educative capaci di sfruttare al meglio le potenzialità umane.

Anche nel libretto della Sereni un capitoletto si intitola *Gli occhi*. Nel dialogo tra la mamma, la signora Felicita, e la figlia Luigina si svolge la spiegazione sull'igiene e la salute di questa parte del corpo. Quando la bambina chiede spiegazioni sulla malattia agli occhi di Tonino, la mamma chiarisce che il bambino di giorno voleva giocare, ma poi la sera faceva i compiti al chiaro di luna o alla luce di un debole lumino e, in quel modo, la retina ne aveva sofferto. Alla domanda di Luigina su cosa sia la retina la mamma risponde che è «quella parte dell'occhio che serve al senso della vista». E prosegue:

> il bianco dell'occhio si chiama *sclerotica* […] sotto la sclerotica vi è un'altra pellicina tutta nera chiamata *coroide* […]. La *coroide* ha nel suo centro, per lasciare passare la luce, un forellino rotondo, che si chiama *pupilla* ed è quella macchietta nera che vedi nell'occhio circondata da un cerchietto o grigio, o nero, o celeste, o castagno, detta *iride* […]. La retina è come una piccola tela nervosa che occupa tutto il fondo dell'occhio, e riceve l'immagine degli oggetti che si stanno osservando. Se tu guardi un corpo qualunque ad una luce debolissima, la retina deve fare uno sforzo per distinguerlo, e perché è molto sensibile, ne soffre, come molto soffre se tu osservi oggetti alla luce troppo viva (pp. 16-17).

In un altro capitoletto, intitolato *Le palpebre e le ciglia*, Luigina dice alla mamma di sapere che le palpebre sono la pelle che copre l'occhio e che si alza e si abbassa, ma non sa perché questo avviene. Allora la signora Felicita prosegue così:

> si alzano e si abbassano per difendere l'occhio dalle impressioni esterne troppo vive, ad es: dai corpuscoli voltanti nell'aria e dalla troppa luce. Le palpebre sono orlate di

[8] Giuseppe Ovio (Polcenigo 1863 - Roma 1957), è stato oftalmologo in varie università italiane, come Roma, Siena e Padova e Senatore del Regno dal 1934. Le sue ricerche hanno riguardato problemi di ottica fisiologica, di anatomia e fisiologia comparata e questioni di storia dell'oculistica. Assai diffusa la sua *Oculistica pratica (1921)*.

ciglia, cioè di quei sottili pelini che tu scorgi e che servono allo stesso scopo. L'occhio però così esposto all'aria ne sarebbe facilmente irritato, ed abbiamo quindi le *lagrime*, che bagnandolo, lo rendono meno sensibile alle impressioni esterne. Questo umore continuato, uscirebbe dall'occhio e cadrebbe sulle guance, come succede quando si piange, se non si raccogliesse nell'angolo interno dell'occhio, ove trova un canaletto che lo lascia passare e uscire per il naso (p. 20).

Immagine 2. *Sistema scheletrico e Sistema muscolare (carta telata e legno125x50 cm). Tavole Anatomiche Murali pubblicate dal Dott. A. Fiedler, Professore di anatomia in Dresda, 1886. Ditta Editrice G.B. Paravia e Comp. (Figli di I. Vigliardi) Torino-Roma-Milano-Firenze.*



Fonte: *Museo dell'Educazione, Padova.*

La mamma quindi fornisce una spiegazione che si adatta alle capacità della bambina, ma non rinuncia alla scientificità, e nello stesso modo spiega anche le malattie dell'occhio e ne raccomanda la pulizia[9].

Pedagogia e scuola concordano quindi nel veicolare in termini scientifici la conoscenza dell'anatomia umana e le conseguenti norme igieniche, costruendo il cammino che porta al progresso scientifico-sperimentale nelle università, ma che si traduce concretamente in un fine sociale e morale: la diffusione di quel sapere attraverso la scuola e il miglioramento delle condizioni di vita della popolazione.

Gli altri due quadri murali, che rappresentano il sistema scheletrico e quello muscolare, trovano ampio riscontro nelle voci del *Dizionario* di Marchesini, tutte a firma di Graziani, che comprendono apparato articolare, circolatorio, digerente, muscolare, nervoso, osseo, respiratorio, di secrezione e di escrezione (vol. I, pp. 99-112). Le voci sono estremamente dettagliate e scritte con linguaggio scientifico, inoltre si leggono la descrizione delle malattie connesse e alcune norme igieniche da insegnare.

Le scuole all'aperto e la salute del corpo

Al Museo sono conservati alcuni dei banchi «a zaino» della scuola mobile all'aperto *Gioconda dei Balilla*, poi solo *Gioconda*, nata ad Este, vicino Padova, nel 1922. Questa esperienza segue quella aperta sui bastioni di Padova: il Ricreatorio *Raggio di sole* per bambini deboli, fondato nel 1905 a Padova per opera del Comitato contro la tubercolosi su proposta del prof. Alessandro Randi (1858-1944), cattedratico di medicina nell'università patavina (Fasan, 2021). L'idea che dava vita a queste esperienze pionieristiche, seppur in contesti storico-culturali diversi, è quella della salute del corpo nell'ambito di una medicina che voleva contribuire a migliorare le condizioni di vita della popolazione, far conoscere l'igiene e le forme di prevenzione di pericolose e a volte mortali malattie.

L'esperienza di queste scuole, nate anche con l'intento di favorire il movimento restando all'aria aperta e a contatto con la natura, trova spazio anche nel *Dizionario di Marchesini* alla voce «Scuola all'aperto». La voce, stilata dal collaboratore all'opera Alfredo Gutierrez, comincia ricordando che «tra i vari mezzi escogitati per

[9] «Così vedi Luigina mia, è necessario aversi gran cura degli occhi, tenerli puliti con acqua fresca al mattino, non affaticarli troppo, non irritarli, con lo stare al sole o vicino al fuoco come fai tu quando hai freddo; altrimenti i tuoi occhi si ammaleranno e si copriranno di cispa […] un umore che secernono alcune piccole ghiandoline che sono al bordo delle palpebre quando queste sono o per lo sporco o per altro irritate» (Sireni, p. 21).

ricostituire bambini gracili e meno resistenti, la *Scuola* all'aperto merita particolare cenno e incontestata lode» (vol. II, p. 452).

L'autore ricorda poi le prime esperienze tedesche e francesi e quella statunitense del 1908. In Italia prima si sperimenta la *Giocosa* aperta da Vittorino da Feltre che «poneva in atto il principio di un'armonica educazione fisico-intellettuale», poi a Padova per merito dell'igienista prof. De Giovanni e della collaborazione della Croce Rossa, si apre la *Raggio di Sole*. L'esempio è stato poi seguito da altre scuole italiane a Venezia, Roma, Genova, Brescia, Parma, Ferrara e in molte altre città. L'ammissione nelle scuole all'aperto è riservata al medico:

> i fanciulli deboli, anemici, con imperfette funzioni di digestione, di respirazione e di circolazione, con incipienti devastazioni scheletriche, che la scuola comune aggraverebbe, sofferenti di forme linfatiche, i figli e i fratelli di tubercolosi, i nati da alcolizzati, da sifilitici, da degenerati; tutti coloro che vivono nell'instabile confine tra malattia e salute, ecco i soggetti da mandare alla *Scuola* all'aperto (vol. II, p.453).

Per ogni scolaro è prevista una scheda sanitaria, ma le attività educative come la ginnastica, il gioco, il movimento spontaneo, la corsa, il salto, l'arrampicarsi, e gli esercizi correttivi sono sufficienti a promuovere il benessere degli alunni. La frequenza dà come risultato anche un miglioramento delle attività intellettuali e morali, perciò la scuola all'aperto si può definire un «potente fattore di livellamento mentale». Inoltre questa scuola – che ha lezioni brevi di 10-20 minuti alternate a pause, riposi, esercizi di giardinaggio – può risolvere il problema dell'educazione igienica attraverso i migliori correttivi e i coefficienti indispensabili come «la vita in un ambiente igienico, le abitudini di pulizia personale, i bagni di aria, di acqua e di sole, l'alimentazione razionale, la ginnastica educativa, la disciplina nell'esercizio del cervello e dei muscoli» (vol. II, p. 454).

Anche Sireni dedica un capitoletto del suo volume al dare aria alle camere, oltre che uno alla ginnastica. Nel primo la mamma sottolinea l'importanza di ossigenare le stanze spiegando che su cento parti solo 21 sono di ossigeno respirabile e 79 di azoto, anche se poi all'incalzare delle domande della figlia risponde che alcune cose dovrebbero spiegarle i medici perché «è questione di scienza, ed a noi ignoranti in tale materia, basta sapere che il fatto è vero» (p. 66). La scienza quindi, oltre un livello elementare, non può essere condivisa ma deve essere accettata, quasi come una verità assoluta che pochi conoscono. La ginnastica invece, secondo la signora Felicita, dona agilità, grazia e scioltezza e rende il corpo meno disposto ad incontrare malattie.

Anche in questo caso quindi, i banchi conservati al Museo, la voce del *Dizionario* e le lezioncine di igiene concorrono a ricostruire un'esperienza particolare come quella delle scuole all'aperto, e l'insegnamento della prevenzione delle malattie al

quale a fine Ottocento si dedica molta attenzione, che ben restituiscono il clima positivista della cultura patavina.

Immagine 3. *Banchi «a zaino» provenienti dalla Scuola all'aperto mobile Gioconda di Este (Padova), 1922.*



Fonte: *Museo dell'Educazione, Padova*

CONCLUSIONE

La documentazione conservata nel Museo dell'Educazione e il *Dizionario* di Marchesini testimoniano un interesse verso la fisiologia umana, il corpo umano e l'igiene delle sue parti che comincia a diffondersi con il Positivismo in Italia e in Europa e si sviluppa nei decenni successivi del Novecento fino ad oggi. Gli strumenti didattici via via si arricchiscono con altri quadri murali, riproduzioni in tre dimensioni degli organi del corpo umano, modellini, filmine, libri specifici e sussidiari per la scuola. Nelle collezioni più recenti conservate al Museo ci sono questi materiali, come ad esempio modellini dell'orecchio umano, modelli smontabili a grandezza reale del corpo umano, quadri murali degli apparati, ma anche cassette del primo soccorso scolastico e molti libri di scienze che spiegano la fisiologia umana e il funzionamento del corpo. Si rileva quindi una permanenza dei sussidi che nel tempo si sono trasformati sia riflettendo le scoperte mediche, sia con l'apparire di sussidi tecnologici, ma hanno sempre avuto come scopo l'apprendimento della fisiologia umana e delle norme di comportamento atte a mantenere in salute il corpo e a sviluppare le sue potenzialità.

L'indagine e la riflessione su queste collezioni è quindi solo all'inizio e potrà svilupparsi in futuro partendo da un significativo materiale scolastico presente nel

Museo patavino che coinvolge a volte anche la sfera familiare e l'educazione extrascolastica. Il patrimonio (Meda, 2010, 2013; Brunelli, 2013) e la sua interpretazione (Pizzigoni, 2022) permettono di intrecciare la storia della pedagogia intesa come storia delle teorie e la storia dell'educazione come ricostruzione delle prassi e delle pratiche messe in atto nel tempo. La cultura materiale (Escolano, 2010a, 2010b; Viñao Frago, 2010, 2011; Mogarro, 2013), alla quale appartengono materiali eterogenei che hanno diverse provenienze, pone anche problemi di datazione che si cerca di risolvere in modi differenti: a volte si risale almeno all'arco temporale espresso in decenni nel quale collocare gli oggetti, altre volte si effettua una scrupolosa e precisa ricerca scientifica sulla singola fonte.

Dato l'alto interesse odierno verso la medicina e le scoperte scientifiche in campo medico, queste collezioni sono una preziosa opportunità sia per gli studenti – soprattutto futuri insegnanti – sia per i cultori di questi temi di ricerca. La didattica infatti può trovare in questi materiali, opportunamente selezionati, occasione di progettazione di percorsi storico-educativi di apprendimento che, oltre a far conoscere la scuola del passato, spingono gli studenti ad una riflessione critica sull'intreccio tra pedagogia, scuola e didattica in altri contesti storici, quando le conoscenze mediche, psicologiche e scientifiche non erano quelle odierne. Gli studiosi del patrimonio storico-educativo possono guardare a queste collezioni come a preziose fonti da scoprire e interpretare per ricostruire una storia della pedagogia e dell'educazione sempre più complessa e completa che guardi anche alle prassi e alla didattica che concretamente si è andata sviluppando nelle scuole italiane dalla nascita del sistema scolastico nel 1861 fino ad oggi.

Il Museo di Padova, inoltre, come tutti i Musei del CAM e i Musei della scuola italiani, si rivolge anche alla cittadinanza nel tentativo – attraverso le attività di terza missione universitaria – di coinvolgere molte persone. L'argomento analizzato sembra particolarmente adatto perché richiama alla memoria sia esperienze collettive legate alle scoperte mediche – basti pensare alle vaccinazioni – sia l'esperienza personale della salute e della malattia, ma anche quella della cura del corpo, estremamente importante nella società odierna.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Alberghina, M. (Ed.). (2019). *Natura Elegans. Arte visiva e magia nelle tavole parietali vintage di Storia naturale. Catalogo della mostra.* Catania: Giuseppe Maimone.

Ardigò, R. (1870). *Psicologia come scienza positiva*. Mantova: Mondovì.

Brunelli, M. (2013). La catalogazione dei «beni culturali» della scuola: questioni metodologiche e culturali. In H.A. Cavallera (Ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca* (pp. 193-218). Lecce: Pensa Multimedia.

Casarotto, E. (2013). Voce «Sireni d'Ancona Vittorina». In G. Chiosso, R. Sani (Eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione-DBE*. Milano: Editrice Bibliografica, voll. 2, e in http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html

Chiosso, G. (2020). Voce «Vigliardi Paravia», in https://www.treccani.it/enciclopedia/vigliardi-paravia_(Dizionario-Biografico)

Del Mar del Pozo, M. e Andrés, M. (2013). Nacionalismo, globalización y cultura escolar: láminas murales para la enseñanza de la historia (1860-1939). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 1-28.

Del Rey, J., Santiesteban, A., Ramos Zamor, S. (2022). Las láminas murales como objeto tecnológico en la escuela del primer tercio del siglo xx en España. In S. Polenghi, A. Debè (Eds.) (2022); *Histories of Educational Technologies. Cultural and Social Dimensions of Pedagogical Objects. Book of Abstract* (pp. 273-274). Lecce: Pensa Multimedia.

Escolano, B. (2010a). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, 2, 43-64.

Escolano, B. (2010b). Sherlock Holmes goes to school. Ethnohistory of school and educational heritage. *History of Education & Children's Literature*, 2, 17-32.

Evertsson, J. (2022). Materiality, Wallcharts, and Educational Change in Sweden from the Mid-nineteenth to the Early Twentieth Century. *Nordic Journal of Educational History*, 9, 27-59.

Fasan, G. (2021). Medici-pedagogisti nella Padova del positivismo. L'impegno sociale e educativo di Achille De Giovanni e Alessandro Randi. In G. Zago (Ed.), *Le discipline filosofiche e pedagogiche a Padova tra positivismo e umanesimo* (pp. 219-240). Roma: Studium.

Graziani, A. (1929). voce «Occhio». *Dizionario delle scienze pedagogiche. Opera di consultazione pratica con un Indice sistematico* (vol. I, pp. 580-581).

Gutierrez, A. (1929). voce «Scuola all'aperto». *Dizionario delle scienze pedagogiche. Opera di consultazione pratica con un Indice sistematico* (vol. II, pp. 452- 454).

Marchesini, G. (1929). (Direzione, Prefazione e redazione di n° 243 voci). *Dizionario delle scienze pedagogiche. Opera di consultazione pratica con un Indice sistematico*. voll. 2 (volume primo A-L; volume secondo M-Z). Milano: Società Editrice Libraria.

Martinelli, R. (2026). L'antropologia al bivio. Giovanni Canestrini e il significato della scienza dell'uomo. In G. Berti, G. Simone (Eds.), *Il positivismo a Padova tra egemonia e contaminazioni (1880-1940)* (pp. 39-62). Padova: Antilia.

Meda, J. (2010). 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*, 5, 489-501.

Meda, J. (2013). La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano. In J. Meda, A. M. Badanelli (Eds). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: presupuestos y prospectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)* (pp. 167-198). Macerata: eum.

Mogarro, M.J. (Ed.) (2013). *Educação e património cultural. Escolas, objectos e práticas*. Lisboa: Colibrì.

Pironi, T. (2000). *Roberto Ardigò il positivismo e l'identità pedagogica del nuovo stato italiano*. Bologna: CLEUB.

Pironi, T. (2021). Il contributo di Roberto Ardigò al rinnovamento delle scienze umane. In G. Zago (Ed.). *Le discipline filosofiche e pedagogiche a Padova tra positivismo e umanesimo* (pp. 71-88). Roma: Studium.

Pizzigoni, F.D. (2022). *Tracce di patrimonio. Fonti per lo studio della materialità scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*. Lecce: Pensa Multimedia.

Polenghi, S., Németh, A. e Kasper, T. (2022). *Corpo ed educazione in Europa (1900-150). Movimenti socioculturali, salute pubblica, norme pedagogiche*. Parma: Edizioni Junior.

Rippa Bonatim, F. e Zampieri, F. (2016). Il positivismo nella medicina padovana. In G. Berti, G. Simone (Eds.), *Il positivismo a Padova tra egemonia e contaminazioni (1880-1940)* (pp. 141-17). Padova: Antilia.

Viñao Frago, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, 2, 77-42.

Viñao Frago, A. (2011). El patrimonio histórico educativo: memoria, nostalgia y estudio. *Conciencia social. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 141-148.

Sireni, V. (1886 2a edizione corretta e aumentata). *Lezioncine d'igiene pei fanciulli*. Padova: Angelo Draghi.

Zago, G. (Ed.) (2014). *Il pensiero pedagogico di Giovanni Marchesini e la crisi del positivismo italiano*. Lecce: Pensa Multimedia.

Zago, G. (2021). Fra università e scuola: la Cattedra di Pedagogia a Padova nel periodo positivistico. In G. Zago (Ed.). *Le discipline filosofiche e pedagogiche a Padova tra positivismo e umanesimo* (pp. 44-70). Roma: Studium.

DISCURSOS DE PAZ Y PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO: ANÁLISIS CRÍTICO DE MATERIALES DEL MCE

Discourses of Peace and Historical-Educational Heritage: Critical Analysis of Mce Materials

María Casas Bañares
Universidad Complutense de Madrid (España)
https://orcid.org/0000-0002-8298-3463

Andra Santiesteban
Universidad Complutense de Madrid (España)
https://orcid.org/0000-0003-3188-5502

Jaime del Rey Tapia
Universidad Complutense de Madrid (España)
https://orcid.org/0009-0008-5272-8198

Teresa Rabazas Romero
Universidad Complutense de Madrid (España)
https://orcid.org/0000-0001-5545-5879

Resumen

El *Museo Complutense de Educación* ha liderado una iniciativa durante la *Semana Cultural 2023* para destacar la presencia de discursos sobre la paz en el patrimonio histórico-educativo. La exposición y los talleres organizados examinaron los testimonios de esos discursos en los fondos del museo, incluyendo también un contraste con los contenidos de artículos de prensa actuales. Esta propuesta resaltó la importancia pedagógica del patrimonio para transmitir la memoria escolar y colectiva. El acceso a este patrimonio, una parte significativa de la cultura escolar, permite analizar la evolución de las narrativas sobre

la paz, promoviendo el pensamiento crítico y el diálogo para contrarrestar el relativismo subjetivista de la modernidad.

Palabras clave: Museo; Historia de la educación; Patrimonio cultural; Innovación pedagógica; Educación para la paz.

Abstract

The *Complutense Museum of Education* has led an initiative during the *Cultural Week 2023* to highlight the presence of discourses on peace in the historical-educational heritage. The exhibition and the workshops organised examined the testimonies of these discourses in the museum's collections, also including a contrast with the contents of current press articles. This proposal highlights the pedagogical importance of heritage in transmitting collective memory. Access to this heritage, a significant part of school culture, makes it possible to analyse the evolution of narratives on peace, promoting critical thinking and dialogue to counteract the subjectivist relativism of modernity.

Key words: Museum; History of education; Cultural heritage; Pedagogical innovation; Peace education.

INTRODUCCIÓN

En un contexto marcado por el aumento de conflictos bélicos resulta ineludible examinar, desde una perspectiva pedagógica e historiográfica, la construcción de discursos de paz y sus fuentes de legitimación en función de las condiciones históricas, en este caso, a través de materiales documentales del patrimonio histórico-educativo del *Museo Complutense de Educación* (en adelante, MCE)[1]. En el marco de la *Semana Cultural 2023* de la *Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado* –dedicada a la solidaridad con Ucrania, que se celebró del 24 al 26 de abril– el museo lideró una iniciativa que comprendió una exposición y talleres dirigidos al estudiantado[2]. Estas actividades museísticas se centraron en reflexionar sobre la presencia de discursos de paz en los fondos del museo, abordando también la lectura de artículos de prensa contemporáneos, que reflejaban una muestra de la pluralidad dimensional de conceptos como la *violencia*

[1] Para obtener más información sobre sus orígenes y antecedentes históricos recomendamos la lectura de: Del Rey Tapia, J., Santiesteban, A. y Revuelta Vidal, M. (2022). El Museo Complutense de la Educación: Un espacio facilitador de aprendizajes y experiencias innovadoras. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo,* (28), 91–112.

[2] El museo de la facultad pertenece a una red más extensa de museos de la Universidad Complutense de Madrid (en adelante, UCM): https://www.ucm.es/cultura/museos-y-colecciones-1

y la *paz* en la sociedad actual[3]. Se puso de manifiesto, además, la importancia del patrimonio histórico-educativo para comprender y preservar la memoria escolar y colectiva (Ramos y Rabazas, 2024) al promover el análisis crítico de estos conceptos y también fomentar propuestas interdisciplinarias.

En el prefacio a su libro *Entre el pasado y el futuro*, Arendt (1961) se refiere a una parábola de Kafka a la que alude para repensar en la brecha que separa el pasado y el futuro. En esta el protagonista se encuentra en una lucha constante contra dos fuerzas hostiles, una lo amenaza desde las fuentes del pasado y la otra ciega el camino hacia adelante. Esta compleja dinámica refleja las tensiones internas y externas que a menudo enfrentamos al intentar acceder a una comprensión profunda y crítica de la historia; manifestando la dificultad que supone la construcción de una narrativa fundamentada y la forja de un camino hacia la paz. Esta dificultad se agudiza en medio de contextos bélicos y sociales desafiantes.

La perspectiva histórica en la educación adquiere una importancia crucial, especialmente a la luz de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (en adelante, DUDH) de 1948 y los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (en adelante, ODS) de las Naciones Unidas establecidos en 2015. La DUDH promovió una educación «dirigida al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales» (Naciones Unidas, 1948, 4.7). Por su parte, el ODS 4 enfatiza que «es vital otorgar un lugar central al fortalecimiento de la contribución de la educación al cumplimiento de los derechos humanos, la paz y la ciudadanía responsable desde el nivel local al mundial, la igualdad de género, el desarrollo sostenible y la salud» (UNESCO, 2017, p. 14). Esta visión sobre la construcción de una ciudadanía democrática coloca a la educación en el centro de la agenda global de la ONU, impulsando el progreso en los 17 ODS. Específicamente, el ODS 4 resalta la importancia de los «aspectos cognitivos y no cognitivos del aprendizaje» en una educación que prepare a los estudiantes para asumir un papel activo en la resolución de problemas globales (Brooks y Villacís, 2023).

En el año 2022 se produjo un alarmante aumento, más del 50%, de las muertes de civiles en conflictos bélicos, debido en gran parte a la guerra de Ucrania (NU, 2023). Siguiendo a Hernández-Holgado (2024), el significado de todo acontecimiento o realidad histórica es cambiante: se reordena y transforma en el tiempo con relación a los que le siguen, o con aquellos otros con los que entran en diálogo.

[3] Con nuestro agradecimiento a Sara Ramos Zamora, secretaria del museo por su confianza y apoyo a todas las iniciativas y en especial a nuestro compañero, Pablo de Tomás Caballero, por su colaboración inestimable en este proyecto.

Es entonces cuando se puede interpretar todo bajo una nueva luz que, a veces, nos permite apreciar matices inesperados. En las fechas en las que escribimos este artículo, a efectos de una crítica reflexiva sobre el panorama actual, es esencial considerar eventos recientes como los atentados de Hamás del 7 de octubre de 2023 en Israel y la respuesta del ejército israelí en Gaza. En este contexto, la crítica reflexiva sobre el discurso de la «guerra justa» se vuelve crucial, ya que lo que sucede en esta región dialoga con acontecimientos en otros lugares, como por ejemplo en Ucrania.

Pareciera que hoy en día los derechos humanos y la democracia se están replegando a medida que el nacionalismo autoritario se reafirma (Müller, 2016; Ignatieff, 2017; Levitsky y Ziblatt, 2018; Sadurski, 2022), y a medida que las políticas educativas globales –encabezadas por la OCDE (PISA), el Banco Mundial, la UNESCO, etc.– se consagran a la promesa de un beneficio económico floreciente, mientras que muestran una despreocupación flagrante ante la polarización peligrosa de la vida pública en países como los Estados Unidos, donde los movimientos nacionalista autoritarios y la derecha radical populista amenazan los derechos humanos y la democracia (Curren, 2023). Según Cortés (2018), en la Europa postcolonial contemporánea, las reivindicaciones de soberanía nacional vinculadas a un supuesto *etnos* original excluyen a los «extranjeros» de la ciudadanía: tanto a los ciudadanos de la UE que migran entre países como a los migrantes de antiguas colonias europeas.

La propuesta del MCE trabajaba con el patrimonio histórico-educativo para comprender la evolución de las narrativas sobre la *paz*. Este enfoque resaltó el potencial de la Educación patrimonial en este contexto al involucrar materiales históricos y culturales (Fontal, 2003; 2023). El analizar cómo se han transmitido los discursos sobre la paz a través de los materiales seleccionados constituyó una base sólida para el análisis crítico y el diálogo entre iguales. Esta iniciativa proporcionó herramientas para contextualizar históricamente el discurso, al mismo tiempo que presentaba datos sobre la recepción y el impacto entre los usuarios. En última instancia, abogó por la comprensión de la pluralidad contrarrestando el relativismo subjetivista y emocional de la modernidad a través del diálogo informado y la reflexión crítica.

INICIATIVA

La participación del MCE en la *Semana Cultural 2023,* como se ha dicho dedicada a Ucrania, se planteó con un enfoque similar al que hemos contemplado en otras ocasiones y de este modo nuestra propuesta incluyó una exposición y actividades culturales, visitas y talleres, que animarán a reflexionar sobre el concepto paz

en los espacios educativos a través de diferentes objetos de los fondos del museo (*ver figura 1*).

A lo largo de la Historia, el concepto de paz se ha utilizado para articular ideas, formas de hacer y pensar, así como fomentar ciertos valores a veces, incluso, contradictorios.

La exposición, con el nombre de *Discursos de Paz: Materiales del MCE*, estuvo instalada en seis de las vitrinas que el museo mantiene en el vestíbulo de la planta baja de la Facultad, una zona de paso muy transitada, compartiendo ese espacio con otra exposición temporal: *Genealogía de Mujeres Educadoras*. En paralelo, todos los días de la semana se ofrecieron visitas libres y guiadas a las salas del museo, donde se mostraban especialmente materiales relacionados con la exposición, y se programaron talleres, para analizar y debatir sobre los discursos de paz en Educación a lo largo de la historia y en la actualidad, a partir de los materiales del museo, contrastándolos con diversos textos de prensa diaria.

La exposición invitaba a revisar con una mirada crítica una serie de objetos, principalmente textos, y analizar la importancia de la construcción de la paz en los espacios educativos: *¿Cómo influyen los distintos discursos presentes en los mismos?, y, ¿cómo se transmiten en la Educación diferentes formas de entender el concepto de paz?*

De los fondos de textos históricos del museo se seleccionó un conjunto representativo de diferentes años que incluía: manuales escolares, libros de lectura, revistas de pedagogía, textos legales, material de propaganda y trabajos escolares (*ver tabla 1)*. Para encuadrar los discursos en el contexto en que se desarrollaron, algo imprescindible en el análisis de fuentes histórico-educativas, y facilitar a los visitantes su comprensión, cada material se exponía acompañado de dos cartelas: la primera describía el material expuesto y la segunda ofrecía la lectura de un fragmento concreto del mismo. Entre los trabajos escolares seleccionados merece la pena mencionar el cuento *Todos unidos* con dibujos y textos originales del alumnado de tres colegios públicos de Madrid: *Guadalupe*, *Virgen de Peña Sacra* y *Padre Poveda*, un contenido de gran calidad que nos animó a exponerlo íntegramente en las vitrinas.

Se dedicó también un espacio para algunos materiales sobre la enseñanza de la religión en las escuelas, un vehículo que transmite valores relacionados con la paz con sus propias características, incluyendo actividades realizadas fuera del aula, como la participación en la cuestación anual de dinero para las misiones (Domund). Los materiales de este entorno seleccionados para la exposición (*ver figura 4*), además de las huchas del Domund, eran dos grandes láminas murales de 103 x 73 cm de la colección de treinta y cuatro que dispone el museo. Estas láminas son parte de las sesenta y cinco que componen un catecismo gráfico, una iniciativa singular de principios del siglo xx (Del Rey, 2023). Al lado de las imágenes de violencia de la lámina dedicada al séptimo mandamiento, *No robarás*, la lámina

dedicada a las *Obras de misericordia corporales*, «que son la manifestación de caridad hacia el prójimo, compadeciéndose de él y socorriendo sus necesidades», presenta siete escenas alusivas a cada obra: hambre, sed, desnudez, enfermedad, peregrinaje, cautividad y muerte.

FIGURA 1. *Cartel anunciador.*



Cartel anunciador de la propuesta. Impreso en formato A4 se colocó en los tablones de anuncios de la facultad y se difundió en formato digital a través de correo electrónico y de las redes sociales del museo. Como se puede apreciar incluía un código QR para inscribirse en los talleres.

FIGURA 2. *Montaje de la exposición.*



Vestíbulo de la planta baja de la facultad. A la izquierda de la imagen, junto al desplegable del museo, se ve el cartel anunciador, impreso en formato A1, al lado de otros carteles a modo de introducción de la exposición. En la vitrina, se aprecian manuales escolares colocados con las cartelas explicativas.

Fuente: *Diseño y fotografía de los autores.*

Desde el primer momento, al lado del material histórico del museo, nos pareció muy interesante presentar en los talleres información actual, de fuentes accesibles como prensa general, que se pudieran considerar contenidos relacionables con la paz, en definitiva, discursos sobre la paz. En las semanas anteriores localizamos varios artículos de prensa y después de su lectura y análisis, seleccionamos aquellos que nos parecieron más útiles para nuestros propósitos.

Los artículos que compartimos con los asistentes a los talleres, todos ellos textos breves y próximos a lo que se consideran artículos de opinión, se pueden ver en la *tabla 2*.

FIGURA 3. *Cuento con ilustraciones.*



En esta vitrina se exhibían copias en grande del cuento *Todos unidos,* seleccionado por la calidad de los dibujos y textos realizados por el alumnado, con el interés singular de que se trata de una edición promovida bajo la dictadura franquista para conmemorar «los 25 años de paz».

FIGURA 4. *Láminas murales.*



Las dos láminas expuestas en esta vitrina forman parte del catecismo gráfico Vilamala de 1912. La número 40 se titula *No robarás* y tiene imágenes referidas al séptimo mandamiento. La número 64 se titula *Obras de misericordia corporales* y tiene imágenes alusivas a esas prácticas.

Fuente: *Fotografías de los autores.*

Como resulta fácil de comprobar, la mayoría se han extraído de un periódico concreto, consecuencia de nuestros hábitos de lectura y se podría decir que no se trata de una muestra representativa, algo que también ocurriría con los textos históricos. Sin embargo, conviene remarcar que nuestros fines eran simplemente disponer en ambos casos de ejemplos para animar a una lectura crítica y promover el debate. Creemos que cumplieron correctamente su propósito, aunque hay que reconocer que los más atractivos en alguno de los talleres fueron los que tratan problemas que afectan de forma directa al entorno de los asistentes (acoso escolar y agresión sexuales).

Entre los artículos que, a pesar de su relación con la paz, finalmente desechamos estaban: *La paradoja del liberalismo 'imperialista'*, de María José Villaverde Rico; *Los libros infantiles se leen con lupa*, de Tommaso Koch y *Una filosofía del sentido común*, de Mar Padilla, los tres del diario *El País* de 22 de febrero y 8 y 19 de marzo de 2023. Como los anteriores son todos artículos de opinión y la razón principal para no incluirlos fue que estimamos que sería difícil promover el debate en los talleres.

Se realizaron tres talleres con grupos de estudiantado[4] de la facultad, en total unos sesenta asistentes, con una duración cada uno de ellos de dos horas. Después de presentarles la actividad en las salas del museo, se entregaba una plantilla a modo de hoja de ruta y se les pedía que visitaran la exposición con detenimiento durante unos treinta minutos. El resto del tiempo, de vuelta en el museo, se dedicaba a trabajos en grupo y puesta en común, en los que se analizaron los materiales expuestos y los que se pusieron a su disposición en el museo.

Tabla 1. Textos históricos en orden cronológico.

La enseñanza de la historia, en la *Revista de Pedagogía,* (1922), de Rodolfo Llopis. Es un artículo que reflexiona sobre el alcance del impacto que la enseñanza de la historia puede tener en el alumnado en función de la perspectiva que se adopte.
Lo que piensan de la guerra los niños españoles, en la *Revista de Pedagogía*, (1922), de M. Rodrigo y P. Roselló. Es un artículo que recoge impresiones y declaraciones de los niños sobre la guerra, en el marco de un estudio sobre las actitudes hacia la guerra.
El Perfecto Ciudadano, (1927), de Paul Doumer. El autor, presidente de la república francesa desde 1931 hasta su fallecimiento por homicidio en 1932, expone en esta obra su punto de vista, sus preceptos y consejos sobre la vida buena y virtuosa para el individuo y la ciudadanía.
Educación Moral y Cívica, (1930), de Gervasio Manrique. Es un programa escolar que contiene lecturas dedicadas al cultivo de la conciencia y sensibilidad ante los deberes éticos propios de la convivencia social.
Elementos de Moral y Urbanidad, (1930), de Leopoldo Zeissig. Obra sobre nociones éticas y morales para uso escolar conforme al programa oficial de la república guatemalteca de la época.
Guerra y Victoria de España 1936-1939, (1942), de Manuel Aznar. Libro de lectura para la formación y educación nacional de las juventudes, es una crónica de guerra adaptada a los niños.
Un regalo de Dios, (1959), de Agustín Serrano de Haro. Manual escolar de ciencias de la naturaleza de la época, aprobado por la autoridad eclesiástica y por el Consejo Nacional de Educación.
Convivencia humana, (1962), de Eugenio Frutos. Texto para la enseñanza de Educación Política (varones) en 4º curso de Bachillerato regido por los principios del régimen franquista.
Viva la Paz: España hoy, (1964), de la Junta Interministerial para la Conmemoración del XXV Aniversario de la Paz Española. Forma parte de la campaña de comunicación franquista «25 años de paz». Incluye material del Instituto Nacional de Estadística y resalta el progreso económico y social de España durante los veinticinco años de dictadura transcurridos hasta el momento.
Enciclopedia Álvarez. Segundo Grado, (1964), de Antonio Álvarez Pérez. Manual escolar aprobado por el *Ministerio de Educación Nacional* para servir de texto principal en las escuelas de Enseñanza Primaria. Las ilustraciones son obra del propio autor.
Educación para la convivencia. Selección de textos orientativos, Área Social, 8º de EGB, (1977), del *Ministerio de Educación y Ciencia*. Es una selección de textos como formación auxiliar para la preparación de contenidos, de acuerdo con la *Orden ministerial de 29 de noviembre de 1976,*

[4] Un grupo pertenecía al *Grado en Educación Social*, un grupo del *Grado en Magisterio en Educación Primaria* y un grupo del *Doble Grado en Educación Primaria y Pedagogía*; en la asignatura de *Historia y Corrientes Internacionales en Educación y de la Cultura* que forma parte del primer curso del plan de estudios.

que subrayaba la importancia del sistema educativo como piedra angular para construir una sociedad democrática y pacífica.
Ciencias Sociales 7º de EGB, (1985), de Eduardo M. Seco, Hernando Martínez y Antón Rozas. Manual escolar para una enseñanza útil y práctica que facilite la comprensión del medio y según manifiesta, con vistas a fomentar una actitud crítica ante los múltiples problemas de la sociedad actual.
Periscopio. *Periódico Escola*r C.P. Isaac Peral, (1985), de múltiples autores. Periódico de este colegio del barrio madrileño de Carabanchel. Incluye tiras cómicas, selecciones con poemas compuestos por los niños y niñas, redacciones, cuentos y temas de interés para la comunidad educativa.
Paz y Escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (1986), de Fabricio Caivano[5]. Es un número dedicado a la paz que recoge teoría pedagógica y prácticas desarrolladas y documentadas en escuelas.
Por una Educación Intercultural, (1993), del *Ministerio de Educación y Ciencia*. Es una guía sobre la educación intercultural en el marco de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, que contaba entre sus fines, la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.
El Exilio de los niños, (2003), de la Fundación Largo Caballero. Exposición de materiales y fotografías sobre los 33.000 niños españoles que fueron expatriados, solos, a distintos países de Europa y América durante la Guerra Civil. Se estima que la cifra supera los 100.000 si se suman los que abandonaron el país siguiendo a sus padres.
Educar para la Paz, (1984), de la Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid. Es un ejemplar publicado a raíz del certamen *Educar para la Paz*, que convocó un concurso de cuentos ilustrados con la paz como temática para los colegios de la Comunidad. Se expuso además el cuento *Todos unidos*, realizado por niños y niñas de tres colegios públicos.

Tabla 2. Artículos de prensa.

Esta guerra me está borrando lentamente, de Olha Kosova. Un texto muy directo en el que la autora narra en primera persona su vivencia de la guerra en Ucrania, su país.
Noruega, la Diplomacia de la Paz, de Javier Lafuente, una entrevista donde se habla de los más de cuarenta conflictos donde han intermediado funcionarios de primer nivel de ese país.
Profesores desbordados por los casos de 'bullying', de Ivanna Vallespín. A partir de opiniones de maestros y educadores, el artículo plantea la importancia de contar con profesionales especializados para tratar los problemas de acoso escolar.
La verdad sobre el caso Houellebecq, de Javier Cercas en el que el escritor y columnista español habla de populismo y violencia intelectual aprovechando unas declaraciones xenófobas del novelista francés Houellebecq.
Cuando los agresores son niños, de Elvira Lindo. Es un texto muy breve en el que la autora reflexiona sobre las circunstancias que rodean las agresiones sexuales en grupo y cómo aparecen en los medios de comunicación.
El artículo de Olha Kosova apareció en el diario *20 Minutos* del 23 de febrero y los demás en el diario *El País* del 21 de febrero y del 2, 5 y 19 de marzo del 2023.

Durante los talleres se distribuyeron copias de los textos históricos y de los artículos de actualidad para su lectura y trabajo en grupo, así como otras plantillas

[5] Junto con Jaume Carbonell, fue director de la revista. *Véase*: Ramos Zamora, S. y Santiesteban, A. (2023). Representar la renovación pedagógica en España a través de la prensa. La revista *Cuadernos de Pedagogía* (1975-1983). En Cagnolatti, A. (coord.). *Tra carte e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterranea* (pp. 197-223). Tab edizioni.

en las que se les pedía que anotaran sus conclusiones centrándose en tres puntos: un resumen crítico del texto (qué se cuenta y para qué se cuenta); ideas que suscita su lectura; y citas textuales para recordar. Estas anotaciones facilitaban la puesta en común posterior entre todos los asistentes, animada también con sugerencias de los organizadores, debidamente preparadas con antelación. Para terminar se pedía a cada grupo que preparara una pequeña propuesta didáctica que respondiera a la pregunta: ¿Cómo educar para la paz en espacios educativos, escolares o sociales? El objetivo de esta última parte era conseguir que el taller fuera más allá de una experiencia puntual y que los asistentes traten de orientar sus prácticas educativas desde las reflexiones realizadas.

RESULTADOS

Una vez realizado el análisis de la actividad museística se confirmó que tanto la exposición como el taller fueron bien acogidos. En cuanto al taller, esta percepción se reflejó en los datos recopilados a través de una breve encuesta[6] utilizando un formulario de *Google Forms*. La retroalimentación recibida se evaluó como satisfactoria: un 42% de los participantes estaba muy de acuerdo y un 50% estaba bastante de acuerdo con que el taller en cuestión fomentaba la reflexión, como se puede ver en el *gráfico 1*. Además, un significativo 81% confirmaba que abordar la Historia de la Educación mediante el análisis de materiales les proporcionó una mejor comprensión de los sucesos históricos. No obstante, es importante señalar que solo un 58% estaba de acuerdo en que la Educación patrimonial, a través de obras de instituciones como los museos, constituye una fuente de aprendizaje beneficiosa para diversos contextos educativos. Previamente al taller identificamos a través de un breve cuestionario[7] que los estudiantes poseían nociones muy básicas y generales acerca de la conexión entre educación y paz desde una perspectiva histórica. En resumen, sus percepciones se limitaban a reconocer la existencia de un vínculo entre ambas y a afirmar que de alguna manera existía una influencia mutua. Sin embargo, estas percepciones no iban más allá ni revelaban aspectos más profundos. Consideramos este hallazgo relevante y extrapolable a la relación con los museos y el patrimonio histórico-educativo.

A lo largo del desarrollo de la actividad, desde el inicio se percibió un ambiente de curiosidad y de interés por explorar las distintas perspectivas[8] que los materiales

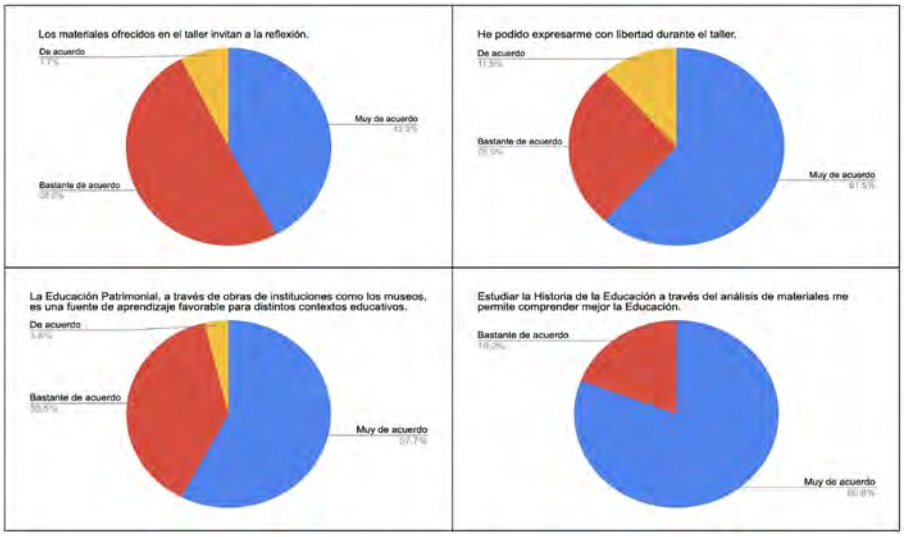
[6] Obtuvimos un total de 26 respuestas en el marco de la misma.

[7] Constaba de una única pregunta: *En tu opinión, ¿cuál es la relación entre la educación y la paz?*

[8] Así se confirmaba en la encuesta final. Señalamos una selección de comentarios recopilados: «Me ha gustado mucho el buen ambiente que se ha formado en el que hemos podido estar todos y todas juntos debatiendo sobre temas interesantes». También se ha señalado positivamente otros

ofrecieron sobre el concepto de *paz* y las posibles complejidades ligadas a este término en el ámbito educativo. Sobre todo, la diversidad de los textos seleccionados para el taller permitió abordar la temática desde distintas ópticas, lo que proporcionó a los participantes una rica variedad de puntos de vista y enfoques sobre la misma. La metodología aplicada durante las sesiones prácticas del taller fomentó la participación activa y el intercambio de ideas, tal como se había planteado en los objetivos. Efectivamente enriqueció las discusiones, y los asistentes compartieron sus propias experiencias, conectando las narrativas literarias con la vida personal y colectiva. Además, la interacción fluida y respetuosa creó un ambiente propicio para la reflexión y la comprensión mutua.

Gráfico 1. *Resultados de la encuesta final de los talleres.*



Fuente: *Elaboración propia.*

En retrospectiva, podemos señalar que crear un ambiente inclusivo y respetuoso se convirtió en un componente esencial de la experiencia realizada, apuntando hacia la necesidad de cultivar espacios de aprendizaje que inspiren confianza en

aspectos: «Me ha gustado aprender historia del mundo de la Educación saliendo del aula y realizando esta actividad».; «Creo que este tipo de actividades favorecen mucho el interés por la asignatura y nos ayudan a entender mejor los conceptos».; «Considero que los artículos a trabajar durante el taller estaban muy bien seleccionados y abordaban la paz desde muchos y diversos de los aspectos de esta».

los/las usuarios/as de nuestros museos. La pluralidad de discursos presentes en la exposición y en el taller resaltó la importancia de incluir una variedad de voces y ópticas en el proceso educativo. Los/las participantes, como futuros/as docentes, reconocieron el impacto que les causó la exposición debido a la gran diversidad de materiales y puntos de vista que les serán de utilidad para su formación profesional. Ellos/as mismos/as señalaron la relevancia de esta diversidad para enriquecer su experiencia educativa, promoviendo así una comprensión más profunda del mundo que les rodea (Del Rey, Santiesteban y Revuelta, 2022). Finalmente, en un intenso debate concluyeron que este enfoque les permitirá convertirse en educadores socialmente conscientes, desafiando narrativas únicas y dominantes.

En este sentido, el taller de lecturas sobre la paz fue una experiencia enriquecedora en sí misma, y también sentó las bases para una futura labor docente centrada en la transferencia de conocimiento y la promoción de valores democráticos. El estudiantado no solo adquirió conocimientos teóricos, sino que también experimentó una metodología participativa que podría replicar en su futuro rol educador. El enfoque activo del taller facilitó la interacción y la reflexión, aspecto que los datos recogidos en la encuesta igualmente confirmaron, tal como hemos señalado y se puede ver en el *gráfico 1*. Se respalda la idea de que la labor docente debe guiarse mediante enfoques pedagógicos que fortalezcan la inteligencia emocional y las habilidades sociales (Santiesteban y Del Rey, 2022).

Lo dicho, asimismo, podría reforzar un mayor compromiso activo de cada uno/a con la construcción de la paz en su entorno. La resonancia positiva del taller llevó a conversaciones sobre la importancia de la paz y el papel que cada individuo puede desempeñar en su promoción, dado que la reflexión sobre la paz desempeña un papel fundamental en la preparación de los futuros docentes, trascendiendo la mera transmisión de conocimientos académicos. Más allá de la enseñanza de contenidos curriculares, los/las futuros/as educadores entendieron la paz como un estado de bienestar que abarca aspectos emocionales, sociales y culturales, convirtiéndose en un elemento crucial de su formación en términos de ciudadanía. Formación que va estrechamente ligada con el desarrollo de estrategias para fomentar valores como la tolerancia, la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la cooperación dentro y fuera del aula.

CONCLUSIONES

En el contexto en el que vivimos, con la guerra cada vez más presente, es imprescindible preguntarse por el papel que juega la Historia de la Educación y la Educación patrimonial en la construcción de la paz en nuestra cultura, conside-

rando siempre que la paz no es solo ausencia de conflictos[9]. En un entorno lleno de desafíos, esta iniciativa ha facilitado los valores y conocimientos, así como las actitudes, habilidades y comportamientos necesarios para buscar la paz. La respuesta positiva a los tres talleres realizados así lo han confirmado al crear un espacio enriquecedor donde los fondos del MCE se convirtieron en un poderoso medio para explorar, comprender y promover la paz en sus diversas manifestaciones[10].

La actividad se llevó a cabo en un espacio vital para reconstruir la memoria escolar y promover la educación patrimonial. El museo, en su papel de agente dinamizador (Rabazas y Ramos, 2017), ha proporcionado una comprensión más profunda de la relación entre estos conceptos. Entendemos que reflexionar sobre la paz como futuro/a docente es fundamental por múltiples razones que trascienden la mera transmisión de conocimientos académicos. Identificamos principalmente cuatro motivos estrechamente ligados con la formación integral del estudiantado: la promoción de valores democráticos, la contribución a la sociedad, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y la capacidad para enfrentar desafíos contemporáneos. Así mismo en un momento donde el mundo enfrenta desde conflictos internacionales hasta tensiones sociales, nuestra actividad centrada en los discursos de paz y el patrimonio histórico-educativo mediante el análisis crítico de materiales del MCE fue una herramienta valiosa que contribuyó a la formación de los/las docentes para abordar estos problemas de manera efectiva. Estos/as futuros/as docentes exploraron un enfoque pedagógico que les permitirá comprender, cuestionar y abogar por soluciones pacíficas.

En conclusión, reflexionar sobre la paz en este sentido, organizando talleres y actividades museográficas desde el patrimonio histórico-educativo, no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también ayuda a formar ciudadanos conscientes, éticos y comprometidos con sociedades más justas.

REFERENCIAS

ARENDT, H. (1961). *Between past and future. Six exercises in Political Thought*. The Viking press. New York.

[9] Para profundizar en esta idea se recomienda consultar la obra de Johan Galtung, que diferencia los conceptos de «paz positiva» y «paz negativa». La «paz positiva» abarca la justicia social y la ausencia de violencia simbólica, mientras que la «paz negativa» se refiere a la simple ausencia de guerra y violencia directa.

[10] De los materiales expuestos y compartidos en los talleres, un aspecto interesante para resaltar es la presencia de textos de claro contenido propagandístico, más allá de los textos legales, que pueden tener un enfoque partidista de los conceptos de paz.

Brooks, E. y Villacís, J. L. (2023). Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad: renovando la educación del carácter en la universidad. *Revista Española de Pedagogía*, *81*(284), 51-72. https://doi.org/10.22550

Cortés-Gómez, I. (2018). El humanismo poscolonial como crítica del etnonacionalismo. *UNIVERSITAS. Revista De Filosofía, Derecho Y Política*, (29), 125-139.

Curren, R. (2023). Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana». *Revista Española de Pedagogía*, *81*(284), 33-50. https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-02

Del Rey Tapia, J., Santiesteban, A. y Revuelta Vidal, M. (2022). El Museo Complutense de la Educación: un espacio facilitador de aprendizajes y experiencias innovadoras. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (28), 91-112.

Del Rey Tapia, J. (2023). Láminas murales: un catecismo gráfico en el Museo Complutense de Educación. *History of Education Researcher, 112*(noviembre), 15-33.

Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial teoría y práctica para el aula, el museo e Internet.* Trea.

Fontal Merillas, O. (2023). *La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas.* Trea.

Hernández-Holgado, F. (2024). *El pensamiento militarista. Sobre las guerras justas*. Catarata.

Kafka, F. (1953). Él. Anotaciones fragmentarias del año 1920, en la Muralla China. Alianza.

Levitsky, S. y Ziblatt, D. (2018). *How democracies die*. Crown.

Müller, J.W. (2016). *What is populism?* University of Pennsylvania Press.

Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Naciones Unidas (2023). *Informe sobre el desarrollo de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible*. La Agenda para el Desarrollo Sostenible - Desarrollo Sostenible (un.org)

Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* https://unctad.org/system/files/official-document

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030 Guía. https://unesdoc.unesco.org/ark*

Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2017). Los museos pedagógicos universitarios como espacios de memoria y educación. *História da Educação*, *21*(53), 100-119.

Ramos Zamora, S. y Rabazas Romero, T. (2024). Patrimonio y educación. Salvaguarda y difusión de la memoria de la escuela desde los museos de educación en España. *Revista História Da Educação (Online)*, 28.

Sadurski, W. (2022). *A pandemic of populists*. Cambridge University Press.

Santiesteban, A. y Del Rey Tapia, J. (2022). Memoria, cultura escolar y patrimonio audiovisual: una experiencia virtual del Museo M. B. Cossío en tiempos de confinamiento. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, 39*(gener-juny), 183-211.

MUSEO «TRANS». CUANDO LO PEDAGÓGICO Y EDUCATIVO DIALOGA CON LO ARTÍSTICO Y CULTURAL

«Trans» Museum. When Pedagogical and Educational Dialogues with Artistic and Cultural

Glòria Jové Monclús
Universitat de Lleida (España)
https://orcid.org/0000-0003-3750-861X

Joan A. Traver-Martí
Universitat Jaume I (España)
https://orcid.org/0000-0002-5948-1035

Tomás Segarra-Arnau
Universitat Jaume I (España)
https://orcid.org/0000-0002-4853-156X

Resumen

En 2018 tuvo lugar en Castelló la exposición «Nuevo Atlas ilustrado», en la que se mostró parte del material del Museo Pedagógico de Castelló (MPdC) en distintos espacios de la ciudad. Con esta propuesta pretendemos revivir la idea de Bartolomé Cossío sobre el papel de los museos pedagógicos en la renovación pedagógica, en la formación, en la innovación docente y en la interpelación ciudadana. Presentamos la propuesta «Trans» realizada en el Museo de Bellas Artes de Castelló en la que mostramos un diálogo transdisciplinar entre los materiales del museo pedagógico y obras que forman parte de la colección de dicho museo.

Palabras clave: Renovación pedagógica; Diálogo transdisciplinar; Espacios híbridos; Contextos de aprendizaje.

Abstract

In 2018, the exhibition «New Illustrated Atlas» took place in Castelló, in which part of the material of the Pedagogical Museum of Castelló (MPdC) was shown in different cul-

tural spaces of the city. With this proposal we intend to revive Manuel Bartolomé Cossío's idea about the role of pedagogical museums in pedagogical renewal, training, teaching innovation and citizen interpellation. We present the proposal «Trans» made at the Museum of Fine Arts of Castelló in which we show a transdisciplinary dialogue between the materials of the pedagogical museum and the works that are part of this museum's collection.

Keywords: Pedagogical renovation; Transdisciplinary dialogue; Hybrid spaces; Learning contexts.

INTRODUCCIÓN

Para contextualizar nuestra propuesta tenemos que hacer referencia a Manuel Bartolomé Cossío y al Museo Pedagógico Nacional. A finales del siglo XIX, en 1882 y en el marco de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), Manuel Bartolomé Cossío creó el Museo Pedagógico Nacional como núcleo institucional desde donde se articularon las principales reformas que Cossío quería introducir en las escuelas, centrándose en la formación de los maestros. La creación del Museo Pedagógico fue resultado de un viaje de Bartolomé Cossío por Europa para conocer los diferentes Museos ya creados a mediados del siglo XIX[1]. Estos museos tenían la finalidad de reunir, guardar y exponer colecciones de objetos de uso pedagógico, a la vez que eran centros de estudio, de formación y de innovación pedagógica.

Desde la dirección del Museo Pedagógico Nacional, situado en la escuela Normal de Madrid, se tenía la intención de organizar un Museo en cada escuela Normal de formación del profesorado, porque el Museo pretendía ser un centro de investigación y enseñanza para la renovación y revitalización de la educación primaria y de la Pedagogía en general, un centro de innovación a través del cual se introducirán en España los avances metodológicos y conceptuales existentes ya en otros países.

El Museo Pedagógico Nacional no era sólo «un Museo», sino que entre sus paredes se encontraba un centro de recursos, de investigación, reflexión y difusión de aspectos esenciales de la educación. Así, el Museo Pedagógico Nacional fue creciendo en el marco de un cambio conceptual: «de exposición estática de material de enseñanza a un proceso vivo que había que contemplar en actividad» (Otero-Urtaza, 1994). Esta traslación conceptual no fue repentina, pero tenía muy claro que la función del museo no era tanto exhibir material de enseñanza como

[1] Otero, Eugenio. «Manuel B. Cossío's 1982 tour of European education museums», *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* [Espanya], vol. 48, núm. 2 (2012), p. 197-213.

establecer una puerta de entrada a la innovación y al cambio metodológico en las escuelas.

El surgimiento de «museos» con una clara finalidad educativa fue frecuente en el siglo XIX. A lo largo de la historia la semántica de la palabra Museo ha ido cambiando y transformándose, permitiendo distintas posibilidades imaginativas y creativas. Tradicionalmente los Museos han contenido productos estables, y el mismo Cossío se preguntaba ¿qué podían aportar estos en el proceso educativo que por esencia es dinámico? Desde esta perspectiva, planteaba que, si el Museo Pedagógico sólo debe mostrar material de forma estática, se convierte en una paradoja, un contrasentido, porque la educación es dinámica. Así para Cossío, el Museo Pedagógico real, es la escuela viva que debe poder mostrar procesos y provocar encuentros para aprender a educar y debe servir al profesorado como elemento crítico y de reflexión.

En base a estos planteamientos y en este contexto, el Museo Pedagógico Nacional se convirtió en un proyecto clave para la renovación educativa del país a principios del siglo XX. Como dice García del Dujo (2012)[2] este contribuyó a la modernización de los fundamentos y la estructura educativa del país que se encontraba aislada del pensamiento pedagógico europeo.

El Museo Pedagógico Nacional cerró en 1941 por los acontecimientos tristes que se iniciaron un 18 de julio de 1936 y quedó en silencio hasta que a partir de los años 80 del siglo XX se han creado en España museos distintos, Museos pedagógicos y/o de la Educación, con el objetivo de preservar, conservar, mostrar y generar conocimiento. Estos han sido impulsados mayoritariamente por profesorado universitario del ámbito de la historia de la educación; el libro los «Museos pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad» (Álvarez, 2016), nos invita a conocer e impulsar iniciativas que conviertan los museos pedagógicos y/o de la educación en proyectos vivos, que ayuden a interpretar el pasado para entender el presente y proyectar el futuro.

En esta comunicación nos centramos en cómo el material que forma parte de estos museos, especialmente el material educativo puede contribuir a ello.

A finales de siglo XIX ya se había iniciado un fuerte fervor por el material escolar de modo que éstos irrumpieron en la escena educativa y escolar. A modo de ejemplo, citamos los catálogos comerciales como Cultura Eimler Basanta Haase S. L[3]. Ello coincidió con que en 1906 el ingeniero, matemático y dramaturgo José Echegaray, como ministro de Hacienda de un gabinete liberal, presenta en las Cortes el proyecto de presupuestos donde hace saber que para el Ministerio de Instrucción

[2] Parte de la obra de García del Dujo está dedicada al Museo Pedagógico Nacional.

[3] Se puede consultar en la Red digital de Colecciones de Museos de España: http://ceres.mcu.es/pages/SimpleSearch?index=true

Pública y Bellas Artes se solicitaba un aumento y que parte de él iría destinado a la adquisición de material científico en las instituciones docentes, ya que su asignación ordinaria era escasa para satisfacer sus necesidades (López-Ocón, 2014a, 2014b). Con esta acción se inició una dinámica que se mantuvo durante cinco años (1906-1910): La asignación de 100 mil pesetas a los institutos de Educación Secundaria para la adquisición de material. En 1911 se crea el Instituto de Material Científico dependiendo de la JAE que fue el encargado de dotar de material a los centros educativos. El período 1906-1910 puede ser considerado como un momento importante para la dotación de material y equipamientos en más de cincuenta institutos de secundaria que existían adscritos a diez distritos universitarios. La misma asignación y durante el mismo período se dio en las escuelas Normales, lo que les permitió la adquisición de material. Por parte del Museo Pedagógico Nacional se supervisaba tanto la adquisición como la utilización del material en las distintas Escuelas Normales, así como se contribuiría en la organización de museos pedagógicos locales o provinciales[4]. Disponer de este material nos ha permitido realizar la exposición «Nuevo Atlas ilustrado» que tuvo lugar en Castelló del 13 de abril al 30 de junio de 2018.

DESARROLLO. MUSEO PEDAGÓGICO DE CASTELLÓN (MPDC): TEJIENDO RED, CONSTRUYENDO MUSEO

La referencia de creación de un Museo Pedagógico en las tierras de Castellón la hallamos en la Junta General que la Asociación Provincial y de la Federación del Levante del Magisterio Nacional de primera enseñanza, presidida por el maestro Vicent Artero, celebró el 30 de diciembre de 1926[5]. Desde hace ya algunos años, la Universidad Jaume I, a través de profesorado del antiguo Departamento de Ed-

[4] A modo de ejemplo, en la Caja 6 de Manuel B. Cossío, carta de Fidela Ruiz, regente de la Escuela Normal de Valencia, en la que se pide consejo a Cossío sobre material, 16/V/1905 en Otero, Eugenio. Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico … Op. cit. También encontramos una referencia en el Reglamento de Escuelas Normales en el Arte. 147 que dice: «En cada Escuela Normal se creará un Museo Pedagógico, donde los alumnos y maestros puedan informarse de cuantos problemas relativos a la escuela ya la enseñanza desean conocer. El Museo se organizará de acuerdo y con la colaboración de la Inspección profesional de Primera enseñanza y los maestros nacionales. Será el archivo de realizaciones escolares y ofrecerá información completa acerca de construcciones escolares, mobiliario y material escolar, realizaciones manuales, bibliografía pedagógica, investigaciones paidológicas, etc. El Museo Pedagógico Provincial debe estar en relación constante con el Museo Pedagógico Nacional, de quien recibirá sugerencias de trabajo» [Consulta de la Revista de la Escuela Normal-Hemeroteca de la Biblioteca Nacional, núm. 102 (marzo de 1934), p. 50].

[5] La primera mención en el Museo Pedagógico Provincial la encontramos en el núm. 897 (04 de enero de 1927) y el núm. 898 (11 de enero de 1927) de la Revista La Escuela.

ucación, junto con representantes de la Fundación Cátedra Enric Soler i Godes y los Vicerrectorados de Cultura de la UJI, ha trabajado en la definición de un fondo estable de carácter histórico y etnológico, llevando a término diferentes actuaciones destinadas a la conservación, restauración y difusión del fondo de la antigua Escuela de Magisterio de Castellón. Tomando estos hechos como punto de partida, el proyecto actual del Museo Pedagógico de Castellón (MPdC), impulsado por la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Jaume I en 2014, retoma esta iniciativa con el firme propósito de continuar los trabajos ya empezados y avanzar hacia un proyecto híbrido –entre las miradas historicistas, la performatividad de las artes y la reflexión crítica de la realidad– que se conforma como motor de la innovación y el cuestionamiento pedagógico en su territorio. En el diseño inicial planteado desde el antiguo Departamento de Educación se suman varios colectivos y profesionales de dentro y de fuera de la universidad, constituyendo una comisión de trabajo mixta (universidad-territorio) para hacerlo realidad. El MPdC se articula a partir de la idea de red. Trabaja y aspira a ser un proyecto comunitario, que encuentra su verdadero sentido al establecer vínculos que ayudan a fortalecer y estructurar el tejido social de su territorio en torno a un proyecto cultural sobre nuestro patrimonio educativo. Entre sus objetivos cabe destacar el compromiso por la mejora educativa, la valoración de los saberes que ofrece nuestro entorno, la investigación y la recuperación de la memoria educativa de las comarcas de Castellón, la potenciación de la educación patrimonial y la reflexión colectiva sobre las diversas corrientes pedagógicas a lo largo de la historia. Además, el MPdC está adherido y forma parte de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo[6].

El proyecto actual del MPdC ha ido transitando hacia una idea de museo abierto, dinámico y transformador, con una mirada amplia, capaz de interpelar y establecer diálogos con la ciudadanía. En esta comunicación nos centramos en la exposición «Nuevo Atlas ilustrado»[7] que el 13 de abril de 2018 se inauguró en Castellón, en la que se mostró parte del material que forma parte del fondo del archivo del MPdC. Con esta propuesta nos adentramos en un reto, revivir la vieja y provocadora idea de Manuel Bartolomé Cossío sobre el papel de los museos pedagógicos en la renovación pedagógica, en la formación, en la innovación docente y en la interpelación ciudadana, generando y provocando encuentros para el cuestionamiento y la reflexión. La exposición muestra algunos de los materiales educativos del MPdC en distintos espacios culturales del territorio; el Museo de Bellas Artes de Castellón, el espacio cultural «Menador», el Espacio de Arte Contemporáneo,

[6] Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo: https://sephe.org/

[7] Comisariada por Glòria Jové y Quim Bonastra, profesores de la Universidad de Lleida.

la Biblioteca de la UJI y la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UJI, generando un diálogo con los espacios y con los materiales que hay en ellos[8]. Es un proyecto polifónico que se construye desde la diversidad de las voces que lo componen. Mostramos para cuestionar, creamos relaciones para provocar maneras de pensar distintas que permitan deconstruir conceptos asimilados acríticamente y construir nuevas comprensiones de la realidad.[9] De las distintas intervenciones que se realizaron en los distintos espacios de Castellón haremos referencia a la propuesta que tuvo lugar en el Museo de Bellas Artes, «Trans».

Esta instalación parte de un enfoque transdisciplinar en base al Manifiesto de Basarab Nicolescu «la transdisciplinariedad» y a la carta que en él se recoge, en concreto en lo que subraya el artículo 3:

> La transdisciplinariedad es complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden.

Materiales provenientes del MPdC que formaban parte la exposición «Trans»:

[8] Se puede consultar el catálogo de la exposición: https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/N5E-CAISVAIITTS07KZGKAF8P1TYPXVTI

[9] En el marco de la exposición, se realizó un intercambio entre los estudiantes del grado de maestro de la Universidad Jaume I de Castellón y de la Universidad de Lleida, en concreto con el desplazamiento de los estudiantes de la Universidad de Lleida en la Universidad Jaume I de Castellón. Se puede consultar en el siguiente enlace: http://www.espaihibrid.udl.cat/?p=1836

IMAGEN 1. *Modelo hombre Clástico de Cultura- Elmer Basante Haase (S.L.) 1932 y cuerpo Humano fabricado por Sogeresa 1940.*



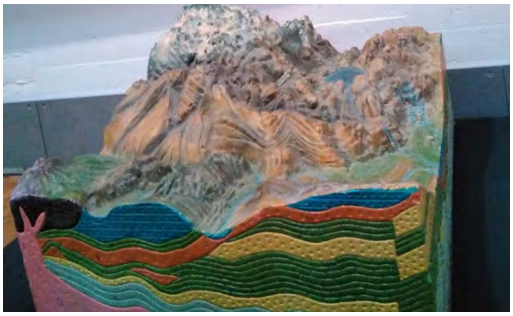
Fuente: *fotografía propia.*

IMAGEN 2. *lámina del sistema muscular (c.1950-1960), fabricada por Cultura Eimler-Basanta-Haase S.L. Madrid.*



Fuente: *fotografía propia.*

Imagen 3. *Maqueta geológica.*



Fuente: *fotografía propia.*

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación presentamos los diálogos creados entre el material proveniente del MPdC y las obras del Museo de Bellas Artes, y qué generaron a partir de la polifonía de los que interactuaron con ellas. La obra «Laparotomía» de Vicent Castell Domènech de 1898 hace de anfitriona de una serie de materiales educativos provenientes del MPdC que, a la vez que estos, entran en diálogo con otras obras expuestas en el propio museo.

Imagen 4. *Laparotomía (1898). Vicent Castell Domènech. Óleo sobre lienzo. Museo de Bellas Artes de Castelló. Dialogando con el Hombre Clástico del Fondo del Museo Pedagógico de Castelló.*



Fuente: *fotografía propia.*

> Y mirando al hombre clástico puedo ver en él cómo es mi interior. Sus músculos, perfectamente moldeados dándole forma, de repente se abren y aparecen ante nosotros, como si de un mapa tridimensional se tratara, los órganos que conforman el cuerpo humano. Imagino mi sangre circulante por arterias y venas similares a las que hay dibujadas en su cuerpo de resina, él su cerebro dominante desde arriba, enviando señales para que nada se detenga, para que todo fluya. Está a nuestro alcance, le tocamos, vemos su morfología, nos habla sin palabras, imaginamos a través de él la laparoscopia representada en el cuadro de la sala donde se expone (Calvo, 2018).

Concha Calvo, profesora de la Universidad Jaume I en formación de maestros de las materias de ciencias experimentales participó en esta propuesta, dialogando con los personajes que componen el óleo de Vicente Castell. Se trata del ginecólogo Manuel Candela Pla practicando una laparotomía con sus ayudantes. Manuel Candela Pla (1847-1919), era valenciano de nacimiento y también de formación. En 1884 fundó el Progreso Ginecológico y Pediatra, primera revista valenciana de la especialidad. En 1886 practicó una histerectomía abdominal. La repercusión social de las operaciones abdominales de Candela inspiró probablemente el cuadro al óleo «Laparotomía» del pintor Vicente Castell. Candela contribuyó decisivamente a la difusión de la información tocoginecológica internacional. Fundó asimismo en 1882 un «Instituto Ginecológico» privado, primera institución asistencial valenciana de la especialidad, recogida en la revista *La Crónica Médica*, que se editó desde 1907 hasta su muerte en 1919[10].

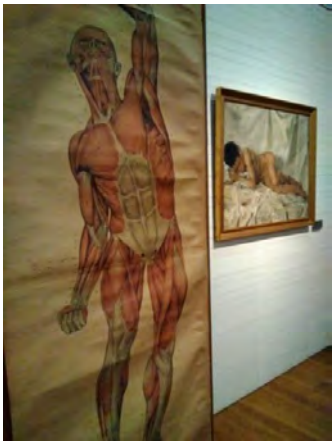
Esta profesora de la UJI incorpora en la formación de maestros del siglo XXI y desde la materia de ciencias experimentales el material del museo pedagógico: bustos, láminas, maquetas…. Pero ha sido la presencia de este material en el museo dialogando con esta obra lo que ha permitido generar nuevos conocimientos y aprendizajes más allá de aquellos que se daban en el aula universitaria y en el marco de las materias de ciencias experimentales. En este caso visibilizar a Manuel Candela. A la vez esta intervención generó una mayor atención en los públicos que visitaron el museo mientras estuvo la exposición. Así lo constataron los vigilantes de sala. Como afirma Jose Caño[11], técnico del Museo de Bellas Artes:

> Los diálogos entre el material y las obras del museo estaban muy bien halladas de forma que llegaba a funcionar como una obra conjunta, estaban muy bien vincula-

[10] Se puede consultar el texto completo en el Catalogo del «Nou atlas il.lustrat», pag. 39. https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/N5ECAISVAIITTS07KZGKAF8P1TYPXVTI

[11] Jose Caño tiene un texto sobre otra intervención que se dio en el museo en el que muestra esta interrelación y diálogos entre la obra del museo y el material pedagógico. El vaso de Vicarello, pág. 45. https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/N5ECAISVAIITTS07KZGKAF8P1TYPXVTI

Imagen 5. *Xiquet un (niño desnudo) (1893) Vicent Castell Domènech. Óleo sobre lienzo. Museo de Bellas Artes de Castelló.*



Fuente: *fotografía propia.*

Imagen 6. *Fragmento de naturaleza (1999-2001). Josep Biot Molins. Óleo sobre lienzo. Museo de Bellas Artes de Castellón. Dialogando con las maquetas geológicas.*



Fuente: *fotografía propia.*

dos. La gente que visitaba el museo veía una sola pieza, no separaban el material pedagógico de la obra de arte.

Como cuando la «Lámina del sistema muscular» entra en diálogo con otros cuerpos que aparecen en cuadros pintados por artistas valencianos (imagen 5), nos permiten conocer las representaciones del cuerpo humano en distintos momentos históricos y poder reflexionar sobre cuerpos distintos y como estos cánones influyen en la construcción de nuestra subjetividad.

Creamos otro diálogo con el cuadro «Fragmento de naturaleza» y las maquetas geológicas (imagen 6).

Caño afirma:

> Con este diálogo el cuadro de Biot que tenemos en la pared se ha deconstruido y ha llegado al suelo; el tronco, los colores, la rugosidad del material pedagógico tridimensional ayuda a la gente que viene al museo a percibir y entender mejor esta obra de arte contemporáneo.

La obra de Biot muestra un fragmento de un tronco de olivo ampliado, centrando nuestra mirada en lo micro, en lo infraordinario. La presencia de las maquetas geológicas nos lleva a jugar con las proporciones y con las relaciones entre lo micro y lo macro provocando este encuentro entre arte y ciencia que nos invita a reflexionar sobre la interacción del ser humano con los ecosistemas naturales y la actual crisis medioambiental[12].

«Mapas, maquetas, modelos anatómicos, láminas, etc. desprenden experiencia, sabiduría,

[12] Juan Zamora en la exposición «la vida en emergencia «que ha tenido lugar en la Fundación Sorigué de Lleida desde febrero de 2023 a marzo de 2024 nos invita a reflexionar sobre esta relación entre lo micro y lo macro para poder comprender y actuar de forma sostenible en nuestras formas de vida.

educación, sentimientos… en ese atlas que es el conocimiento, despertando la curiosidad por el saber a aquellos que visitan la exposición. (Emo, 2018)[13].

Como afirma Carme Emo:

> la presencia del material en el museo será breve, volverá al laboratorio de ciencias naturales que desde hace más de 70 años es su casa, donde seguirá acompañándonos, junto a otros materiales didácticos, para hacernos más comprensible el saber humano[14].

Pero ya no serán percibidos de la misma forma, porque la presencia de estos materiales en el museo nos ha ampliado las narrativas, los saberes y conocimientos a las personas que hemos podido interactuar con ellos. Hemos creado y se han dado diálogos que permiten resignificar nuestra manera de aprender y nuestras concepciones sobre la educación.

CONCLUSIONES

El material educativo que forma parte de los Museos pedagógicos y/o de la Educación puede y debe ser mediador de aprendizaje en la formación de maestros del siglo XXI, desde cualquier materia del plan de estudios. Pero cuando este material se desterritorializa y entra en diálogo con otros espacios y obras de arte como en este caso, adquiere otra dimensión que permite expandir las posibilidades de aprendizaje y de generar conocimiento.

Esta propuesta dialógica entre las obras de arte del museo y el material educativo patrimonial histórico facilitó que emergieran, por parte del público, narrativas que vinculan lo pedagógico y educativo con lo artístico y cultural. Pero es necesario cuidar mucho la narrativa del comisariado y como se establecen los diálogos entre el material educativo y las obras de arte para que estén bien hallados y lleguen a funcionar como una sola pieza, danzando al unisón. Subrayamos la importancia de estas iniciativas para reconsiderar el espacio museístico como un contexto de aprendizaje, generador de ciudadanía crítica. Como dice Caño, se podrían generar diálogos con todas las obras del museo porque esta exposición:

> Supuso una bocanada de aire fresco a la colección del museo. En el momento que los materiales pedagógicos fueron colocados en diálogo con obras de la colección

[13] Carmen Emo Técnica de Laboratorios Docentes. Universidad Jaume I. Personal que forma parte del Museo Pedagógico de Castelló.

[14] Se puede consultar el texto completo en el Catálogo del «Nou atlas il.lustrat», pág. 41. https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/N5ECAISVAIITTS07KZGKAF8P1TYPXVTI

> permanente que están estáticas, el espacio cambió, y su presencia cambió el recorrido que los visitantes hacían en la sala.

Es como si las piezas del museo estuviesen preparadas para iniciar diálogos, queriendo salir de su estaticidad, y los materiales educativos del MPdC lo permitieron, a la vez que ellos también salieron de su estaticidad. De este modo nos atrevemos a afirmar la necesidad que los materiales educativos que forman parte de las colecciones de los Museos Pedagógicos y/o de la Educación han de devenir nómadas (Jové, Traver, Bonastra, 2022), porque adquieren esta potencia mediadora de generación de narrativas y aprendizajes distintos, a la vez que median en la lectura y percepción de la obra de arte. Este aspecto lo consideramos muy importante para apostar por una relación horizontal y de hibridación entre arte y educación.

Esta propuesta es una manera de provocar el ideal de Cossío para el Museo Pedagógico real, que sea una escuela viva que debe poder mostrar procesos y provocar encuentros para aprender a educar.

Abramos pues de par en par las puertas del museo para que el material devenga nómada y tenga encuentros en distintos espacios, con distintos públicos.

Como dice Carme Emo: «con esta exposición no se abrió una puerta, sino que cayeron las paredes del Museo Pedagógico de forma que el museo estará donde el material llegue».

REFERENCIAS

Álvarez-Domínguez, P. (2016). Los museos pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad. 1ª ed. Gijón: Trea.

García del Dujo, A. (1983). El Museo Pedagógico de Madrid a la luz de los museos europeos. Historia de la educación: Revista interuniversitaria, 2, 173-178.

García del Dujo, Ángel (2012). El Museo Pedagógico Nacional: otra manera de ver la educación y la pedagogía. Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, 231-232, 279-288.

Jové, G., Traver, J. y Bonastra, Q. (2022). Un atles de material pedagògic i un museu pedagògic per a la innovació educativa. L'experiència del museu pedagògic de Castelló i del projecte «El museu és una escola» de la UDL. Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, 39, 213-237.

López-Ocón, L. (2014a). 1906-1910. Un lustro de mejoras en el ajuar científico de los institutos y el material para la «enseñanza de la geografía». En A.M. Badanelli *et al.* (coords). *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo. Actas de las VI Jornadas Científicas de la SEPHE* (pp. 489-497). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

López-Ocón, L. (2014b). La importancia de una circular de 1906 para el equipamiento científico de los institutos. *VII Jornadas de Institutos Históricos de España*. Recuperado

de: https://www.academia.edu/6982441/La_importancia_de_una_circular_de_1906_para_el_equipamiento_cient%C3%ADfico_de_los_institutos?auto=download]

Nicolescu, B. (1994). La transdisciplinariedad. Manifiesto. Ediciones Du Rocher.

Otero-Urtaza, E. (1994). *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DEL PATRIMONIO EDUCATIVO EN EL DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA-COLOMBIA MEDIANTE LA CREACIÓN DE UN MUSEO PEDAGÓGICO-UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

Proposal for the Study of Educational Heritage in the Department of Magdalena-Colombia Through the Creation of a Museum Pedagogical-University of Magdalena

Ligia María Sánchez Castellón
Universidad del Magdalena, Santa Marta (Colombia)
https://orcid.org/0000-0003-0292-2722

Resumen

Se reflexiona en torno a las posibilidades investigativas y pedagógicas que brinda el estudio del patrimonio histórico educativo magdalenense en función de la formación docente, mediante escenarios como los Museos Pedagógicos. Las historias de vida de maestras son claves en las lecturas del contexto para visibilizar objetos, sujetos, espacios y eventos, patrimonio material e inmaterial, que analizados críticamente desde la investigación-acción-pedagógica, favorecen reconfiguraciones conceptuales sobre la cultura escolar, la imagen social del maestro, su identidad cultural, profesional y la importancia de la escuela como un ecosistema en interdependencia con su entorno.

Palabras claves: Cultura escolar; Ecosistema escolar*;* Historias de vida; Patrimonio educativo magdalenense.

Abstract

We reflect on the research and pedagogical possibilities offered by the study of Magdalen's educational historical heritage in terms of teacher training, through settings such

as the Pedagogical Museums. The life stories of teachers are key in the readings of the context to make visible objects, subjects, spaces and events, material and immaterial heritage, which, when critically analyzed from pedagogical-action-research, favor conceptual reconfigurations of school culture, social image of the teacher, his cultural and professional identity and the importance of the school as an ecosystem in interdependence with its environment.

Keywords: School culture; School ecosystem; Life stories; Magdalen educational heritage.

INTRODUCCIÓN

Los tiempos, los territorios y la educación cambian como consecuencia del desarrollo científico, tecnológico y los sistemas políticos imperantes. De esta forma se ven afectadas las culturas y los individuos. Historiadores como Bermúdez, (1981,1997) describen sitios, hechos y personajes históricos de la ciudad de Santa Marta[1], en los cuales muestra desde 1525 hasta los umbrales del siglo xx la enseñanza, la cultura, la escuela de música que aquí existió y la abolición de idiomas nativos en esta ciudad, recreando facetas desconocidas de nuestro contexto, dejando expuestas nuestras raíces y aspectos de nuestra identidad perdida. A lo largo del siglo pasado, este departamento se ha caracterizado por períodos convulsionados, con marcadas brechas de inequidad social y económica. Según el docente e historiador, Rodríguez (1993), producto de mandatos autoritarios que poco han aportado a nivel de la educación.

En ese marco, como objetivo general, el presente trabajo invita a reflexionar de manera crítica, comprensiva e interpretativa sobre la importancia que tiene nuestro patrimonio histórico educativo y cómo éste puede representar un filón de oro frente a los desafíos que representa la formación de nuevos maestras y maestros[2] conocedores de él en el horizonte de una escuela como un sistema interconectado y permeado por su entorno. Variadas pueden ser las herramientas y estrategias[3], entre las posibles el museísmo pedagógico contemporáneo, experiencia que deseamos poner en marcha por ser uno de los «modos de entender, pensar y sentir el patrimonio histórico educativo» (SEPHE – Zamora, 19-21 de junio de 2024 [usal.es]).

Al analizar la potencia de esta estrategia, el grupo de investigación Cognición y Educación de la Universidad del Magdalena reconoce su complejidad administra-

[1] Primera ciudad fundada en el actual territorio de Colombia, el 29 de julio de 1525, por el conquistador español Rodrigo de Bastidas.

[2] En adelante por economía del lenguaje se empleará la expresión maestros.

[3] Como la implementación de cursos obligatorios contemplados en los planes de estudio, las propuestas curriculares de los programas de formación de maestros, cátedras abiertas, textos clásicos y multimodales, programas, proyectos.

tiva y financiera, como también varios aspectos a favor para poner en la balanza: 1. La posibilidad de comprender mejor el presente a través del legado y del pensamiento educativo de nuestros antecesores. 2. La factibilidad de establecer y consolidar relaciones con miras al desarrollo de proyectos conjuntos entre universidades y grupos de investigación, bajo la figura de convenios interinstitucionales. 3. Estas alianzas estratégicas, viabilizan la posibilidad de organización de una «Casa Memoria de pedagogía», proceso que requiere ser implementado por fases, habida cuenta de la participación de sus actores, resultados, fortalezas y potenciales, recogidos a nivel local y departamental de aquellos movimientos pedagógicos, experiencias investigativas y de formación de maestros, algunas llevadas a cabo en la década del 90 cuando se constituyó este grupo, gracias al impulso de la investigación en esta Universidad; de otras experiencias de reconocida trascendencia nacional, como en el caso del –Museo Pedagógico Colombiano–, proyecto creado en el 2004 por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que busca «la recuperación, preservación y circulación de la memoria educativa y pedagógica colombiana». (http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/museo-pedagogico/).

A nivel internacional, es importante destacar el Centro Museo Pedagógico-CEMUPE-de La Universidad de Salamanca, Campus de excelencia internacional e instancia organizadora de las XI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE – Zamora, 19-21 de junio de 2024 [usal.es]), el cual deja ver múltiples posibilidades de formación docente complementaria en la perspectiva de la investigación y el museísmo pedagógico contemporáneo, lo que se puede colegir a la luz de los trabajos de Martín Fraile (2016, 2017), Martín Fraile y Parra Nieto (2022) y Parra Nieto et al., (2023).

En estas experiencias se encuentran algunas similitudes significativas que merecen ser analizadas en nuestro contexto departamental, incluida su capital, Santa Marta, Distrito Turístico, Cultural e Histórico[4], donde tiene su asiento la Universidad del Magdalena, una institución de educación superior de carácter público, «única de Latinoamérica acreditada internacionalmente como Universidad Comprometida (Engaged University) por su alta calidad e impacto en los territorios» y la segunda universidad pública de la región caribe en recibir acreditación institucional de alta calidad. (https://www.unimagdalena.edu.co/). El 14 de febrero de 2024, abrió sus puertas a 1.961 nuevos estudiantes para un total de 16.995.

Su compromiso misional, visión y proyección social son garantes de la formación de maestros desde 1867, con la apertura de varias facultades, una de ellas, en Ciencias Pedagógicas, cerrada luego debido a la centralización de la educación en la

[4] Acto Legislativo 3 de 1989 (diciembre 29), por medio del cual se erige a la ciudad de Santa Marta, capital del Departamento del Magdalena, en Distrito Turístico, Cultural e Histórico.

Universidad Nacional de Colombia (https://www.unimagdalena.edu.co/Publico/Historia) resurgiendo a mediados mediante ordenanza No. 005 del 27, de octubre de 1958. El 3 de diciembre 1974 la Gobernación del Departamento del Magdalena le otorgó personería jurídica mediante Resolución 831. Actualmente, cuenta con autonomía académica, administrativa, financiera y presupuestal, con gobierno, renta y patrimonio propio e independiente. Regida por la Constitución Política Nacional según la Ley 30 de 1992 de acuerdo con su régimen especial, funda en 1973 la Facultad de Educación hoy Facultad de Ciencias de la Educación.

En ese marco se pueden identificar momentos históricos que dan cuenta en todos los niveles del sistema educativo de concepciones, prácticas pedagógicas, tiempos, espacios recursos, formas de evaluación, actores y agentes educativos, relación con las familias y el entorno, premios y castigos. Estos hechos dan lugar a preguntar: ¿Qué objetos materiales e inmateriales nos hablan de las trayectorias educativas recorridas en el Distrito de Santa Marta y el departamento del Magdalena, que al ser identificadas, preservadas, analizadas e interpretadas apoyen la formación pedagógica e investigativa de los docentes? ¿De qué manera el museísmo pedagógico contemporáneo puede constituirse en alternativa para promover el conocimiento, la comprensión, los sentimientos y emociones en torno al patrimonio histórico educativo que se ha forjado en el Distrito de Santa Marta y el Departamento del Magdalena?

Se busca fortalecer la formación de los docentes como sujetos activos que han de dar respuesta con pensamiento crítico a los nuevos retos que la educación de hoy exige, sobre la base de realidades propias del contexto, es decir, una educación con pertenencia y pertinencia social, histórica, política y cultural. Este es un principio básico orientador para el diseño de políticas educativas, que dependen de cada contexto y momento. De acuerdo con la UNESCO (1998, citado por Arias et al., 2018), éste «… es un concepto dinámico, que difiere según los contextos y según los públicos» (p. 14).

En este sentido, la pedagogía ha de tomar impulso desde el pasado para dar significado a la actuación presente y futura. El análisis de experiencias, muestran múltiples estrategias para estudiar el patrimonio educativo de un determinado territorio. Llaman especial atención los Centros Museos Pedagógicos que funcionan más allá de constituirse en repositorios donde se guardan y exhiben objetos como escaparates culturales (Álvarez, 2021). Vásquez Ramil y Porto Ucha (2023) señalan que es a partir del último cuarto del siglo XIX, cuando se ve la necesidad en España y América de crear museos más afines con los maestros y las escuelas.

El elemento de creatividad señalado por Álvarez (2016), está ligado a este tipo de experiencias. De acuerdo con Linares (2022), la experiencia con los museos pedagógicos puede ayudar a los futuros docentes a ser reflexivos e innovadores,

museos vistos como motor para la renovación pedagógico-política y material de la educación.

En Santa Marta disfrutamos de Museos como el del Oro Tayrona-Casa de la Aduana, mismo que hace parte del Banco de La República; la Casa Quinta San Pedro Alejandrino; el Museo Bolivariano de Arte Contemporáneo; el Museo Etnográfico de Gaira; El Acuario y museo del mar del Rodadero; Ciudad Perdida, también conocida como Teyuna o Buritaca-200; el Kakaw Orgánico Artesanal y el Museo del Cacao de Minca. A la vez, como línea de base la Universidad cuenta con un sistema de museos articulado a la demanda de los grupos de interés internos y externos y a la formación y la investigación. En ese sentido, el acuerdo superior 033 del 2003, dio vida al Museo de Arte[5], que como es de esperarse, fomenta el arte y la cultura entre la comunidad académica, científica y el público en general.

Imagen 1. *Museo de Arte Centro Cultural Claustro San Juan Nepomuceno-Unimagdalena. Exteriores y jardín interior.*



Fuente: *https://www.unimagdalena.edu.co/Presentacion-Micrositio/Micrositios/2087*

Así mismo, hace parte de este sistema la Casa Museo Gabriel García Márquez y en su relación artista-territorio da cabida en su espacio físico a la narración literaria, rindiendo un homenaje permanente a nuestro nobel oriundo de Aracataca, Magdalena, casa donde vivió en sus años de infancia. Estos museos se encuentran bajo la dirección de la Vicerrectoría de Extensión y Proyección Social del mencionado ente de educación superior. (https://www.unimagdalena.edu.co/PresentacionMicrositio/Micrositios/2087).

Sin embargo, hasta ahora, no encontramos Museos cuyo objeto sea el estudio del asunto pedagógico. Es importante anotar que en esta ciudad existen dos escuelas Normales Superiores y en la Universidad del Magdalena se forman maestros en once programas de licenciaturas, además de posgrados, en modalidades presenciales, distancia y virtual y educación continuada, en articulación con el CREO (Centro para la Regionalización de la Educación y las Oportunidades) (https://www.unimagdalena.edu.co/presentacionFacultad/Facultad/1002).

[5] Construcción que data de mediados del siglo xvii. Desde 2003 esta edificación se encuentra a cargo de la Universidad del Magdalena.

Gráfico 2. *Casa Museo Gabriel García Márquez.*



Fuente: *https://www.unimagdalena.edu.co/PresentacionMicrositio/Micrositios/2087*

Un Museo Pedagógico resulta una innovación estratégica de interés para visibilizar el patrimonio educativo en este Departamento y su capital, permitiendo a la ciudadanía en general y a los docentes, comprender su rica historia educativa, a partir del análisis profundo y crítico de múltiples aspectos de la vida de la escuela del siglo xx proyectada al siglo xxi. Este es un paso importante para recuperar la memoria histórica, política y cultural de la educación y una línea de investigación está representada en las historias de vida, que, en este caso, tendrán como un eje fuerte, a la mujer- maestra por su liderazgo en la historia de la educación departamental. Revista 50 años Marcha del Hambre (2016) así como en otras investigaciones a nivel internacional adelantadas por el doctor Bienvenido Martín Fraile (2010, 2017; Zamora, 2005).

Sus voces permitirán la recopilación y análisis de objetos materiales e inmateriales, «patrimonio vivo», aportes de su pensamiento crítico y el papel intelectual crucial que han jugado en la fundación de escuelas, corrientes de pensamiento y en la sociedad. Es necesario que los maestros en formación realicen lecturas del contexto pasado y presente para encontrar las huellas dejadas por quienes les antecedieron aportando iniciativas a las demandas actuales. A esto se puede agregar el poder contrastar prácticas pedagógicas que reconocen las diferencias en la diversidad escolar, la interculturalidad y el diálogo de saberes, incorporando de manera transversal la sabiduría de nuestros pueblos originarios, la sostenibilidad del accionar pedagógico de frente a nuestro mar, ríos y la Sierra Nevada de Santa Marta, promoviendo así, el sentido de pertenencia e identidad profesional docente. se visiona si no un museo,

sí una Casa de memoria pedagógica con el aporte de aliados, un espacio abierto y dinámico para realizar encuentros, talleres, seminarios, congresos, coloquios, exposiciones, publicaciones en torno a las investigaciones adelantadas para la comprensión del fenómeno socio-educativo magdalenense, situándolo en su contexto territorial, histórico-cultural.

DESARROLLO

Múltiples fenómenos educativos, muy importantes, han trascendido, no solo a nivel municipal y departamental, sino también nacional que merecen convertirse en objeto permanente de estudio como patrimonio vivo e infinito de los nuevos maestros, sobre todo porque a la carrera docente ingresan profesionales distintos al área de la educación y en el caso de ellos no son suficientes los cursos de pedagogía que deben realizar.

El Grupo de investigación Cognición y Educación, plantea que, de la misma manera como otros profesionales son formados en ambientes de investigación, laboratorios, realidades virtuales, entre otros, el relevo generacional docente, requiere además de las prácticas profesionales en instituciones educativas, la recreación de ambientes tipo Museos Pedagógicos para analizar con pensamiento crítico las ventajas y desventajas de aquellas prácticas que respondieron a condiciones de tiempos, espacios y recursos en contraste con esta época en la que hacen presencia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la revolución del conocimiento, el compromiso de la educación frente a la atención a la diversidad, la inclusión educativa y la educación inclusiva, las competencias ciudadanas y socioemocionales.

De acuerdo con el objeto de estudio que nos ocupa, la investigación cualitativa es un paradigma apropiado, toda vez que busca explorar, observar, describir detalladamente, fundamentándose en perspectivas interpretativas dicho objeto, para generar perspectivas teóricas y prácticas. Según Bonilla y Rodríguez, (2005) los conceptos no constituyen el punto de partida del proceso de investigación cualitativa sino la llegada. Los investigadores externos se sumergen en el campo, se identifican con el ambiente, identifican informantes, se compenetran con la situación de investigación. En este caso, los investigadores son prioritariamente los mismos maestros. Esto favorece que las unidades de análisis, la recolección y el análisis mismo sean fases que se realizan prácticamente de manera simultánea. Lo central no es lo numérico, no hay manipulación de la realidad, se busca obtener perspectivas subjetivas de los participantes, sus vivencias, emociones, prioridades, experiencias, significados, las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. Se recaban datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal, no verbal y visual, descripciones y análisis que los convierte en temas vinculantes a sus tendencias

personales. De este modo convergen por lo menos tres realidades: la de los participantes, investigadores y la resultante de las diversas interacciones. Como enfoque fenomenológico, busca entender cómo los otros ven el mundo, cómo puede variar esta visión enfocándose en las interpretaciones subjetivas de una persona sobre lo que ella experimenta. Bajo el diseño descriptivo, se centra en la resignificación del patrimonio educativo realizada por los docentes.

Desde lo pedagógico se asume este hecho como un fenómeno socio-histórico-cultural para estudiarlo en el marco de las modalidades que asume la investigación-acción-participativa, ya sea en sus denominaciones de pedagógica o educativa (Pérez-Van-Leenden, 2019; Restrepo Gómez, 2002, 2003). Como metodología, la investigación acción participativa o investigación acción educativa, denominada así por Restrepo Gómez (2003) permite establecer una relación dialógica entre teoría y práctica, favorece la generación de acciones innovadoras en los procesos educativos dado que los docentes se han apropiado en forma positiva de los principios de la investigación acción para lograr una transformación de su práctica docente según el análisis bibliométrico realizado por Pérez-Van-Leenden (2019) en el período 2003-2017. Como técnicas de recolección de información se aplica el grupo focal, el estudio de casos, las historias de vida. El proceso de producción de significados de los participantes apunta a la indagación e interpretación del fenómeno en estudio, mediante la observación no estructurada, la observación participante, el análisis de documentos, planos, grabaciones de audio y video.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Acontecimientos mundiales y nacionales tocan la educación del Magdalena. De manera preliminar se mencionan algunos, no los únicos, fundamentales para el estudio del patrimonio educativo en este el territorio, en lo que hemos de llamar una Casa de Memoria Pedagógica. 1. Durante la vigencia de la Constitución política de 1886, este departamento vivió el influjo de los mandatos del Estado que restringía el derecho al voto y permitía la pena de muerte; de la Iglesia Católica, de misiones extranjeras y de los vaivenes políticos que desconocían los derechos de los educadores, lo que a la postre dio origen al surgimiento de importantes agremiaciones que aún perduran en la defensa y conquista de aquello que les era negado. Humberto Cabrera Rúa, uno de los docentes más estudiosos de la legislación educativa en este departamento, líder desde la década del 70, a favor de la educación pública, reconstruye desde sus vivencias de maestro y desde sus archivos personales, importantes hitos históricos que se complementan con la revisión documental que hemos efectuado, entre otros, Carvajal (1985), Revista Marcha del Hambre (2016), Revista Educación y Cultura (N°143, 2021) 2. Se vislumbra una línea de tiempo comprendida entre los años 30 al 60, marcada por el liderazgo de las maestras,

quienes contribuyeron a fundar asociaciones, tal como sucedió en 1957 cuando se creó la Sociedad de Educadores del Magdalena, hoy sindicato de trabajadores de la educación- EDUMAG- hecho que contribuyó a la organización de la Asociación Nacional de Educadores Colombianos, que el 6 noviembre de 1962 obtuvo personería jurídica como Federación Colombiana de Educadores- FECODE.

La crisis educativa de 1966 obligó a la realización del primer paro nacional organizado por FECODE. Finalmente se llegan a acuerdos con el gobierno nacional; sin embargo, en este departamento golpeado por los malos manejos de la educación, los problemas seguían, las debilidades eran tremendas, se desconocían los derechos de los maestros: falta de pagos oportunos, de reglamentación y profesionalización docente. De un total de 2.210 maestros de primaria, 1.400 estaban escalafonados y 810 carecían de él (Arrieta, 2016, p. 10.). Ante esa situación, optaron por una alternativa extrema: la histórica «Marcha del hambre» llevada a cabo por 400 maestros de primaria, quienes habían acudido a huelgas de hambre, ceses de actividades, bloqueos, tomas de oficinas, plantones en la alcaldía y la gobernación. Salieron de Santa Marta el 24 de septiembre de 1966 y llegaron el 21 de octubre del mismo año a la Plaza de Bolívar de la Ciudad de Bogotá recorriendo 1.600 kilómetros a pie: 55 mujeres y 33 hombres. «Los marchantes del Magdalena fueron quienes desnudaron a la faz de la República la compleja situación de crisis y abandono que padecía la educación de los colombianos» (Rodríguez, 2016, p.18). Finalmente se logró la creación del Fondo educativo Regional-FER-sentar bases para la creación del Fondo de Prestaciones del Magisterio y una propuesta de Estatuto Docente-Decreto Ley 2277 de 1979. En palabras del educador, Álvaro Saumeth, destacadas en la entrevista por el profesor Cabrera, «la década de 1960 contribuyó a la formación política e ideológica de una nueva generación de maestros».

3. Del 70 al 2000 los cambios en la normatividad regulativa de los docentes y del sistema fueron constantes. Después de varios intentos, en 1979 se aprueba el Estatuto Docente-Decreto Ley 2277. A finales de la década se inicia la atención a poblaciones con talentos y capacidades excepcionales en las escuelas regulares del departamento. Las maestras asumen estas riendas y sientan bases para lo que hoy puede llamarse la inclusión educativa.

En 1982, el escritor Gabriel García Márquez, oriundo de una zona rural de este departamento, Aracataca, obtiene el premio nobel de Literatura, acontecimiento que nos llena de orgullo por la visión culturalista presente en sus obras, mal entendidas como «Realismo Mágico». En el 2027 se cumplirán cien años de su natalicio. Además, surge el Movimiento Pedagógico gestado por el magisterio de gran impacto académico e investigativo a nivel nacional, el Magdalena tiene allí su representatividad.

En 1991, gracias al movimiento nacional de la Séptima Papeleta (SP) impulsada por jóvenes se promulga la Constitución Política de Colombia, frente a épocas

de violencia en las cuales el magisterio del Magdalena puso sus víctimas. En 1994 se expide la Ley General de Educación o Ley 115 y sus decretos reglamentarios que introducen la visión democrática de la escuela. En el 2020 se destacan las consecuencias de la pandemia por el Covid19. Se rompe la historia del mundo y de la educación que es obligada a trabajar en escenarios virtuales de aprendizaje sin condiciones logísticas y sin previa preparación de los maestros y las familias.

4. Desde el 7 de agosto de 2022, las políticas educativas promueven una educación ciudadana, para la reconciliación socio emocional, antirracista y para la acción climática (CRESE) con enfoque de derechos humanos, género, interseccional, territorial. Se abren posibilidades para la resignificación del tiempo escolar mediante centros de interés apoyados por diferentes Ministerios. (Plan Nacional de Desarrollo-PND 2022-2026- ¨Colombia Potencia Mundial de la Vida¨, Ley 2294 de 2023). Su impacto en la cultura material e inmaterial de la escuela requieren ser analizados en conexión con el entorno natural, social y la sabiduría de nuestros pueblos originarios. Una Casa de Memoria pedagógica es de gran ayuda.

5. El Estudio del Patrimonio Educativo en el Magdalena se puede adelantar en una línea de investigación en torno a las estructuras arquitectónicas e infraestructura de las instituciones educativas, las cuales hablan por sí solas de lo que ha sido la educación, por cierto, bastante desigual, en diferentes momentos históricos. En Santa Marta, algunas edificaciones antiguas son verdaderas joyas ya sea por su construcción, herencia de monasterios, o por las historias, leyendas y anécdotas sinigual que sus espacios encierran. Cabe mencionar el Liceo Celedón, hoy Institución Educativa Distrital-IED- Liceo Celedón, claustro en el que se han educado personajes ilustres de la ciudad, la región y el país. La Institución Educativa Distrital-IED- Hugo J. Bermúdez, donde funcionó antaño una cárcel para mujeres, evidencia de la relación que algunos pedagogos e historiadores han establecido entre la arquitectura del sistema penitenciario y la escuela. La Institución Educativa Distrital-IED- Escuela Normal Superior María Auxiliadora regentada por la comunidad religiosa Salesiana. Ésta fundamenta su pedagogía en el Método Preventivo de Don Bosco; posee una excelente imagen social por la formación que imparte, su bien cuidada planta física donde se han formado las mujeres maestras provenientes en su mayoría, del Magdalena Grande. La hoy llamada IED Distrital Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino, antigua Normal para varones. Ambas Escuelas Normales son la evidencia de la educación que se ofrecía según géneros.

Por último, en la línea de historias de vida de maestras, encontramos en el Distrito de Santa Marta y el departamento en general, un nutrido grupo de docentes que desde sus voces pueden contribuir a identificar las características de la cultura escolar en diferentes etapas históricas, porque nacieron, crecieron, se educaron y enseñaron bajo esas condiciones. Además, la investigación también contribuirá a visibilizar a estas maestras asumiendo una deuda histórica y social con ellas. En este

trabajo de reconstrucción de historias de vida los docentes en formación jugarán un papel muy importante.

En otro plano, Gómez, Obispo y Cerchiaro (2024), sistematizan la amplia actividad investigativa del Grupo Cognición y Educación. De allí se toman algunos trabajos en educación, los cuales constituyen una plataforma para respaldar propuestas de la magnitud que demanda el estudio del patrimonio educativo en el departamento del Magdalena.

Tabla 1. Grupo Cognición y Educación-Trabajos en educación.

Proyecto	**Año**
«Fortalecimiento de la Educación Básica en el departamento del Magdalena». Convenio COL/93/021. Departamento del Magdalena. Agente financiero: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD- principal agencia de la ONU para el desarrollo internacional.	**1995**
«Fortalecimiento del Programa Escuela Nueva». Convenio de cofinanciación N° 1254/94, celebrado entre el Fondo de Cofinanciación para la Inversión Social - FIS y el departamento del Magdalena.	**1996**
Creación del programa de «Licenciatura en Necesidades Educativas Especiales con énfasis en valores humanos». Modalidad Semi-Presencial. Instituto de Educación Abierta y a Distancia (IDEA). Universidad del Magdalena.	**1996**
Propuesta para la creación del programa de «Licenciatura en Preescolar». Universidad del Magdalena. Modalidad presencial.	**1999**
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA - Proyecto implantación de programas de investigación – convenio 212-04. «Estudio de las practicas pedagógicas de los docentes y su incidencia en el desarrollo cognitivo, en la producción de aprendizajes significativos y en el rendimiento académico de los estudiantes de educación media de la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino». Propuesta seleccionada mediante convocatoria pública, en la perspectiva de la Construcción del Instituto Nacional Superior de Pedagogía. Universidad Pedagógica- «Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino».	**2006**
FONCIENCIAS. «El aprendizaje de la lectura y la escritura a partir del trabajo con imágenes visuales». Convenio 001 – Universidad Nacional de Colombia y Universidad del Magdalena.	**2007**
«Promoción de Comportamientos Prosociales y Competencias de Regulación Emocional en Contextos Escolares durante la adolescencia: Evaluación y aplicación del programa CEPIDEA». Universidad del Magdalena - Universidad Sapienza de Roma, Italia. Universidad San Buenaventura, Sede Medellín y Universidad de Manizales.	**2015-2016**

Fuente: *Elaboración propia.*

CONCLUSIONES

El estudio del patrimonio histórico educativo en el departamento del Magdalena-Colombia- constituye una necesidad, en cuanto contribuye a enriquecer la formación docente a partir de la cultura material e inmaterial que existe en este territorio, muchas veces desconocida, poco conocida y con escasos niveles de profundidad. Pretende articular un conjunto de actividades, estrategias, experiencias y proyectos que, desde hace varias décadas, el grupo de investigación Cognición y Educación, conjuntamente con otros docentes e investigadores, tanto de esta universidad como de otras, nacionales y extranjeras, ha desarrollado de manera activa logrando construir una comunidad académica e investigativa con estrechos vínculos en varios países de América Latina y Europa con diversos proyectos que quiere poner al servicio de la formación docente.

Al ser los Museos Pedagógicos apoyos en la formación de maestros, representan un potencial significativo para comprender e interpretar científicamente lo que la cultura material e inmaterial pedagógica de nuestra región nos quiere decir. En ese proceso se pretenden destacar varias líneas de investigación, una de ellas, sobre historias de vida de la mujer-maestra, que, al recabar en la memoria oral, principalmente de esas docentes que gozan de su retiro, se pueda reconocer cómo afrontaron en sus contextos educativos, períodos diversos, controvertidos, de lucha, de carencias y cómo aportaron a cambios estructurales. Es necesario reconocerlas, documentar sus experiencias, analizarlas desde una perspectiva investigativa, pedagógica y académica crítica, otorgando pertinencia a la educación propia. El objetivo principal de esta línea de investigación busca comprender y valorar cómo las maestras del Magdalena enfrentaron desafíos políticos, sociales, ideológicos y económicos en sus prácticas educativas; también, cómo aportaron a la educación departamental y nacional históricamente.

Se espera que los resultados de esta línea de investigación puedan influir en la resignificación y dignificación de la carrera docente, los Proyectos Educativos Institucionales, el estudio de cambios en el currículo escolar, enfoques metodológicos, y las actitudes y percepciones de los maestros y la ciudadanía frente a los cambios en el sistema educativo. El acceso a historias y testimonios ayudaran a comprender la complejidad de la labor docente y papel como agente de cambio social.

Un tipo de proyecto como este requiere que sea desarrollado con aliados y por fases. Dada la naturaleza de la investigación acción pedagógica, esta se asume con los maestros, y se acopla involucrándolos, garantizando entre ellos equipos dinamizadores, personal básico, para la definición de líneas o ejes temáticos, la elaboración de planes de actividades, difusión de la propuesta. Además, un espacio físico, logística, establecimiento de vínculos con otros museos de objeto similar y consolidación de un semillero de estudiantes investigadores. En resumen, esta es

una oportunidad única para investigar, documentar y difundir la rica historia educativa de la región, así como para reflexionar sobre cómo estas experiencias pasadas pueden informar y enriquecer la práctica educativa contemporánea.

REFERENCIAS

Álvarez Dominguez, P. (Coord.) (2016). *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la Memoria y la Creatividad*. Editorial Universidad de Sevilla. Coeditada con la colaboración de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE).

Álvarez Domínguez, P. (2021). El museo pedagógico: escaparate cultural y laboratorio de aprendizaje sobre el patrimonio histórico educativo. En Saíz Gómez, J. M. *El patrimonio histórico educativo: memorias de ayer y reflexiones de hoy*. Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación y Formación Profesional Profesional

Arias Odón, F., Cortés Gutiérrez, A. y Luna Cuero, O. (2018). Pertinencia social de la investigación educativa: concepto e indicadores. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. 4* (7), 41-54.

Arrieta Meza, L. (2016). Presentación a guisa de editorial. *Marcha del hambre 50 años*. 6-10.

Bermúdez Bermúdez, A. E. (1997). *Materiales para la historia de Santa Marta. Recopilación histórica*. Fondo Mixto de Promoción de la Cultura y las Artes del Magdalena-Foncultura.

Bermúdez Bermúdez, A. E. (1981). *Materiales para la historia de Santa Marta*. Banco Central Hipotecario.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Ediciones Uniandes y Grupo Editorial Norma.

Gómez Plata, M.L., Obispo Salazar, K. y Cerchiaro Ceballos, E. (2024). Tendencias de investigación en el grupo Cognición y Educación: un análisis de mapeo bibliométrico. *Entretextos,* 34, 236-246. https//doi.org/10.5281/zenodo.10472727

Ley 2294 de mayo 19 de 2023. Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 «Colombia Potencia Mundial de la Vida».

Linares, M. C. (2022). El Museo Pedagógico en Argentina: nacimiento y avatares de una Institución renovadora (1883-1940). *Cadernos de História da Educação,* 21, 1-13, e104, https://doi.org/10.14393/che-v21-2022-104

Martín Fraile, B. (2010). Centro Propio Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca: CEMUPE: Eslabón de unión entre nuestra historia educativa y los aprendizajes futuros. Cabás. *Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (04), 164-176. https://doi.org/10.35072/CABAS.2010.68.71.001

Martín Fraile, B. (2017). Memoria e historia oral de los docentes. En Martín Fraile, B, *Testimonios de maestros: modelos y prácticas* (pp. 25-44). Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.2307/j.ctvqhtm5.5

Martín Fraile, B. (2017). *Testimonios de maestros: modelos y prácticas*. Primera edición. Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.2307/j.ctvqhtm5.5

Martín Fraile, B. y Parra Nieto, G. (2022). Actividades formativas y nuevas experiencias educativo-docentes desarrolladas en el CEMUPE. *CABÁS. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo,* 28, 173-186. https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.92.82.013

Noguera, C. y Herrera, C. (2004). Proyecto Museo Pedagógico Colombiano. *Pedagogía y Saberes,* 20, 109-112.

Parra Nieto, G., Cruz Rodríguez, J. & Martín Fraile, B. (2023). La formación de la infancia femenina reflejada en los cuadernos escolares del CEMUPE: la familia, la formación para el hogar, los principios de obediencia, el juego y las pautas sociales, la religión, la patria y la música. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (29), 55–76. https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.97.75.004

Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *12*(24), 177-192. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.ncev

Restrepo Gómez. B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, *29*(1), 1-10. https://doi.org/10.35362/rie2912898

Restrepo Gómez, B. (2009). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación Y Educadores*, 6, 91-104. Recuperado a partir de https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/529

Rodríguez, J. (1993). *Apuntes históricos sobre el departamento del Magdalena: siglo xx. Desde la hegemonía conservadora hasta el Frente Nacional*. Universidad del Magdalena. Instituto de investigaciones científicas y culturales INCUM**.**

Rodríguez, J. M. (2019). Histórico Suceso. *Marcha del hambre 50 años*, 17-20.

Vásquez Ramil, R. y Porto Ucha, A. (2023). Orígenes del museísmo pedagógico en Galicia: la obra de Casto Blanco Cabeza. *Innovación Educativa*, (33). https://doi.org/10.15304/ie.33.9196

Zamora, L. (2005). *Huellas y búsquedas. Una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos.* Fundación Universitaria Monserrate

AQUILAFUENTE, 371

En el marco de la celebración en Zamora de las XI Jornadas de Estudio sobre el Patrimonio Histórico Educativo, este libro surge a partir del proceso de trabajo colaborativo entre un grupo de participantes que se han dado cita en el Campus Viriato de la Universidad de Salamanca, ubicado en Zamora.

El patrimonio histórico educativo aglutina el interés por preservar los bienes atesorados a lo largo del tiempo por la cultura escolar como parte del patrimonio cultural de los pueblos. Unos bienes tangibles e intangibles que nos facilitan construir nuestra propia identidad educativa, tanto individual como colectiva, y de la cual nos servimos para transmitir la memoria de la escuela.

En estas XI Jornadas de estudio hemos pretendido avanzar en la interpretación del pensar y del sentir acerca de la cultura material e inmaterial de la educación, buscando otras perspectivas de análisis y otras maneras de entender el patrimonio histórico educativo, centrando la atención en los objetos, los espacios y los cuerpos educativos, junto al museísmo pedagógico, que define de muchas formas tantas actividades del mundo del patrimonio. Así, planteamos las Jornadas para estudiar los objetos didácticos, científicos o lúdicos, reivindicando la presencia del cuerpo, docente y discente, que participa de manera activa y sensorial en los espacios educativos, para ampliar el campo de estudio e introducir el análisis instrumental y simbólico de dichos espacios en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la actividad educativa. Por último, miramos hacia un futuro inmediato y damos cabida a nuevas actuaciones y planteamientos que acercan el museísmo pedagógico a las nuevas generaciones de jóvenes involucrándoles en la conservación, estudio y difusión del patrimonio histórico educativo. Un programa amplio que aumenta el escenario del patrimonio educativo al incorporar nuevos recursos. Para ello distribuimos el análisis en torno a cuatro ejes temáticos, que han conformado las cuatro secciones de estudio.

El resultado de este planteamiento inicial ha sido excelente, un número considerable de aportaciones presentadas en torno a las secciones temáticas propuestas, las cuales se recogen en este libro. En términos generales, los capítulos que componen esta obra hablan de estudio, reflexión, transferencia, pasión, alma, amor, e interés por luchar y mantener este patrimonio cultural y evitar que desaparezca a través de acciones de compromiso y entusiasmo por los bienes que definen la actividad educativa a lo largo de la historia.

ISBN: 978-84-1091-011-9